DOCUMENT RESUME

ED 115 077 FL 007 027

AUTHOR Laurent-Delchet, Marguerite; And Others
TITLE Language: langue parlee - langue ecrite et creativite a l'ecole maternelle. Recherches pedagogiques 65 (Language: Spoken Language - Written Language and Creativity in the Pre-Elementary Grades. Pedogogical Research 65).
INSTITUTION Institut National de Recherche et de Documentation Pedagogiques, Paris (France).
PUB DATE 74
NOTE 331p.; In French
AVAILABLE FROM Service d'edition et de vente des publications de l'education nationale, 29 rue d'Ulm, 75 230 Paris, France

EDRS PRICE MF-$0.76 HC-$17.13 Plus Postage
DESCRIPTORS *Child Language; Classroom Communication; *Early Childhood Education; *French; *Language Development; Language Research; Language Skills; Nonverbal Communication; Phonology; *Psycholinguistics; Sociolinguistics; Verbal Communication; Verbal Development
IDENTIFIERS *France

ABSTRACT

This is a research report on the acquisition and development of language in children from 4 to 6 years as observed in the pre-elementary grades. The research was done by a number of teams scattered throughout France, and this book is a collection of the papers prepared as a result of their research. The report is divided into five sections. The first section serves as an introduction and gives the objectives and the organization of the report. The second proposes ways of improving the level and structure of verbal communication in the classroom. The third section presents some non-linguistic facets of communication, describes the phonological component of the research and includes a presentation of the phonological system of French. The implementation of certain pedagogical experiments in the teaching of communication is described in the fourth section. The fifth consists of articles dealing with various approaches to the observation of language learning processes, including the sociological/psychosociological approach, the psychological approach, the linguistic approach and the psychopedagogical approach. (TL)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal
* reproducibility are often encountered and this affects the quality
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not
* responsible for the quality of the original document. Reproductions
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original.
****

ED115077

SCOPE OF INTEREST NOTICE
The ERIC Facility has assigned this document for processing to: PS FL
In our judgement, this document is also of interest to the clearinghouses noted to the right. Indexing should reflect their special points of view.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."

FL007027

RECHERCHES PÉDAGOGIQUES

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

publie une documentation
destinée aux enseignants, aux administrateurs,
aux étudiants et aux élèves,
qui regroupe des informations administratives
et pédagogiques.

Périodiques

Revue française de pédagogie
L'Éducation
Textes et documents pour la classe
Techniques économiques
Techniques industrielles
Les Livres
Bulletin officiel de l'Éducation nationale
Recueil des lois et règlements de l'Éducation nationale
Statistiques des enseignements

Publications
pédagogiques

Cahiers de documentation
Techniques de la classe et perfectionnement des enseignants
Manuels expérimentaux
Rapports de jurys de concours
Recherches pédagogiques
Mémoires et documents scolaires
Moyens d'enseignement

Publications
administratives

Organisation scolaire et universitaire
Équipement et constructions scolaires
Personnels de l'Éducation nationale
Tableaux de l'Éducation nationale
Horaires - Programmes - Instructions

catalogue gratuit
sur
demande

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUES

SERVICE D'ÉDITION ET DE VENTE
DES PUBLICATIONS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
29 RUE D'ULM
75 230 PARIS - CEDEX 05

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

SERVICE DES ETUDES ET RECHERCHES PEDAGOGIQUES

LANGAGE :

LANGUE PARLÉE - LANGUE ÉCRITE
et
CRÉATIVITÉ
à
L'ÉCOLE MATERNELLE

(unité de recherche pré-élémentaire)

1974

4

Dans la même collection

Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au cours préparatoire (1971).

L'initiation mathématique au cycle élémentaire (1966).

L'enseignement des mathématiques modernes dans l'enseignement élémentaire et préscolaire (1967).

L'enseignement des mathématiques au cycle élémentaire (1970).

L'école maternelle et la mathématique vivante (1971).

L'enseignement du français à l'école élémentaire - essais et confrontation (1970).

L'enseignement du français à l'école élémentaire - aspect linguistique (1971).

L'enseignement du français à l'école élémentaire - principe de l'expérience en cours (1971).

Activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire. I Objectifs - Méthodes - Moyens (1973).

Organisation pédagogique de l'école élémentaire (1974).

Document de recherche
à l'usage des établissements
chargés d'expérimentation
Tous droits réservés

SOMMAIRE

Pages

I • ORGANISATION ET VECTEURS de la recherche « Langage - Langue parlée - Langue écrite et créativité » au niveau pré-élémentaire

par Marguerite LAURENT-DELCHET, Inspectrice de l'Education Nationale, Chef de travaux I.N.R.D.P., Responsable de l'unité pré-élémentaire

1. Organigramme des recherches au niveau pré-élémentaire .. 9
2. Un plan de rénovation : démarches et perspectives 11
3. Une problématique 15
4. Options de départ 19
5. Programme officialisé et réseau national 33
6. Domaines d'exploration 39
7. Finalité et objectifs de la recherche 43
8. Schéma opérationnel de la recherche 51
9. Dans quel type de recherche sommes-nous engagés ? 53

II • RAPPORT DE RECHERCHE : essai de validation d'une hypothèse d'action

• RESEAUX DE COMMUNICATION à l'école maternelle

— Terrain expérimental - BONDY - Ecole maternelle Salengro

1. Introduction 67

par Janine BEAUDICHON, Laboratoire de psychologie génétique, Paris, Conseillère scientifique

2. Rapport de recherche 71

revu par Janine BEAUDICHON

rédigé par Yvonne STINDEL, Solange GRIBET, Andrée TEURLAY

3. Description et formalisation des stratégies pédagogiques modélées en fonction des objectifs et de l'hypothèse d'action 97

Yvonne STINDEL, Solange GRIBET

Pages

III • TRAVAUX DU GROUPE « PHONOLOGIE » - Terrain expérimental - CHOISY-LE-ROI - Ecole Maternelle H.-Wallon

1. Introduction 109

2. Les facteurs non linguistiques de la communication 111

3. Présentation du système phonologique du français 121
par Jeanne MARTINET

4. Elaboration d'un questionnaire phonologique 135
par Marie-Christine DROIN

5. Mise en place progressive du système phonologique 145
par Simone PERRON

IV • MISE EN ŒUVRE SYSTEMATIQUE DE SCHEMAS PEDAGOGIQUES EXPERIMENTAUX

1. Explicitation de la démarche de recherche 167
par Yvonne LE ROCH

2. Schémas pédagogiques expérimentaux 185

• Problèmes de pédagogie 186

• Problèmes de psychologie 214
par Yvonne LE ROCH et Madeleine BILGER

V • PHASE EXPLORATOIRE DES TRAVAUX (toujours ouverte) - DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

• **Approche sociologique et psycho-sociologique**

1. Conduites motrices et communication dans les jeux 221
par Pierre PARLEBAS, Professeur à l'E.N.S.E.P.S., Conseiller scientifique I.N.R.D.P.

2. Observation des conduites de communication 236
par Marguerite RAINGEVAL, Conseillère pédagogique et Ruth KOHN, Assistante, Sciences de l'Education, U.E.R. Paris VIII

• **Approche psychologique**

3. Apprentissage de la langue écrite - Les inégalités des enfants devant la langue 263
par Colette CHILAND, Docteur en médecine, Maître de conférences, Sorbonne

Pages

4. Constitution de l'univers relationnel dans ses rapports avec les premiers apprentissages 266
par Roger MUCCHIELLI, Docteur en médecine, Professeur université, Nice

5. Données récentes de la psychologie sur l'activité perceptive
par Janine BEAUDICHON, Assistante laboratoire de psychologie génétique, Paris - Sorbonne 269

• **Approche linguistique**

6. Phonétique et phonologie 279
par Giovanna MADONIA, Assistante linguiste, Laboratoire Martinet

7. Système phonologique du français 284
par M. MOUTARD, Assistante linguiste, Laboratoire Mounin

8. L'alfonic 290
par Jeanne MARTINET, Linguiste, Conseillère scientifique I.N.R.D.P.

9. Importance des données de la linguistique dans la prise de conscience de la langue 297
par Colette STOURDZÉ, Conseiller pédagogique, Sèvres

10. Théorie et pratique, problématique d'une recherche 306
par A.-M. HOUDEBINE, Assistante linguistique, U.E.R., Poitiers

• **Approche psycho-pédagogique**

1. Genèse de l'acte graphique et difficultés 309
par Marguerite AUZIAS, Attachée de recherche à l'I.N.R.E.M.

2. Les facteurs non linguistiques de l'écriture 312
par Liliane LURÇAT, Chargee de recherche, C.N.R.S.

3. Graphier le langage 323
par Bernard BOLO, C.R.D.P., Nantes (Linguiste)

4. « Lire », apprentissage et rénovation 329
par Mireille et Fernand AILLAUD, I.D.E.N., Marseille

5. Une hypothèse et son schéma d'application 336
par Yvonne LE ROCH, I.D.E.N., Strasbourg

I. - ORGANISATION ET VECTEURS DE LA RECHERCHE " LANGAGE - LANGUE PARLÉE - LANGUE ÉCRITE ET CRÉATIVITÉ "

au niveau pré-élémentaire (écoles maternelles publiques)

Dossier présenté par

Marguerite LAURENT-DELCHET,
Inspectrice de l'Education nationale, Chef de travaux
I.N.R.D.P., Unité pré-élémentaire

I. - ORGANIGRAMME DES RECHERCHES AU NIVEAU PRÉ-ÉLÉMENTAIRE

La sectorisation des recherches au niveau pré-élémentaire ne se justifie que par des raisons méthodologiques et des raisons de fonctionnement toujours arbitraires.

• Nous tenons à le rappeler, depuis 1967, la sectorisation des recherches conduites au niveau pré-élémentaire s'est progressivement effacée au bénéfice d'une prise de conscience globale des problèmes éducatifs.

L'orientation donnée à nos recherches, la manière dont elles se structurent et s'interpénètrent au niveau pré-élémentaire peut être **provisoirement** explicitée par le schéma ci-contre. Il s'agit d'un schéma organisateur, essentiellement évolutif et ouvert qui réduit considérablement la rigidité initiale et permet la saisie simultanée des interférences, tant au niveau de la conception et de la coordination qu'au niveau d'une pratique maîtrisée et contrôlable sur chacun de nos terrains dits « expérimentaux ». Ceci n'exclut nullement pour chacun des secteurs portés sur le diagramme un approfondissement dans le sens des spécificités des domaines explorés. Bien au contraire, la conscience de telles interférences qui suppose la multiplication des points de vue dans le sens de synthèses plus riches doit permettre également pour chaque recherche arbitrairement sectorisée pour des raisons méthodologiques, **l'élaboration et la maîtrise d'un réseau clair d'hypothèses** que seule l'expérimentation peut confirmer ou infirmer. Ceci justifie parallèlement le fonctionnement des équipes et des terrains en **interdisciplinarité.**

• Nous pensons aussi mettre en évidence, dans la lecture de cet organigramme, l'importance accordée à l'observation et à l'analyse des **conduites motrices** enfantines. Elles constituent le **noyau commun** à tous nos ordres de recherche.

• D'autre part, au cours de nos opérations, nous avons assez rapidement dégagé une autre **dimension constante** au niveau de la démarche pédagogique inductrice. Cette démarche se fonde sur l'activité productrice ou « génératrice » des enfants, sur leurs capacité à **transformer** des matériaux de toutes natures, mais aussi sur les réseaux de relations qui mobilisent leur initiative, font appel à leur autonomie, en situations-problèmes c'est-à-dire en situations de **recherche** et de **découverte.** « Toute découverte étant d'essence combinatoire », cette **dimension constante**, qui apparaît sur tous nos terrains d'expérience, correspond pour nous à un concept intuitivement et empiriquement placé au cœur même de notre recherche : le concept de **« créativité ».** C'est ce concept qui détermine nos options et nos hypothèses d'action les plus fondamentales.

En conséquence, le **programme** pour l'année 1972-1973 réintègre cette dimension aux deux grands secteurs de recherche que nos moyens actuels nous permettent de consolider et d'approfondir (en interférence constante).

A)

Langage
Langue parlée ↔ langue écrite
et créativité

B) ↕

Pré-Mathématique vivante et créativité

I.N.R.D.P. : service des études et recherches pédagogiques
DIVISION PRE-ELEMENTAIRE

I.N.D.R.P. : SERVICE DES ETUDES ET RECHERCHES PEDAGOGIQUES
DIVISION PRE-ELEM.

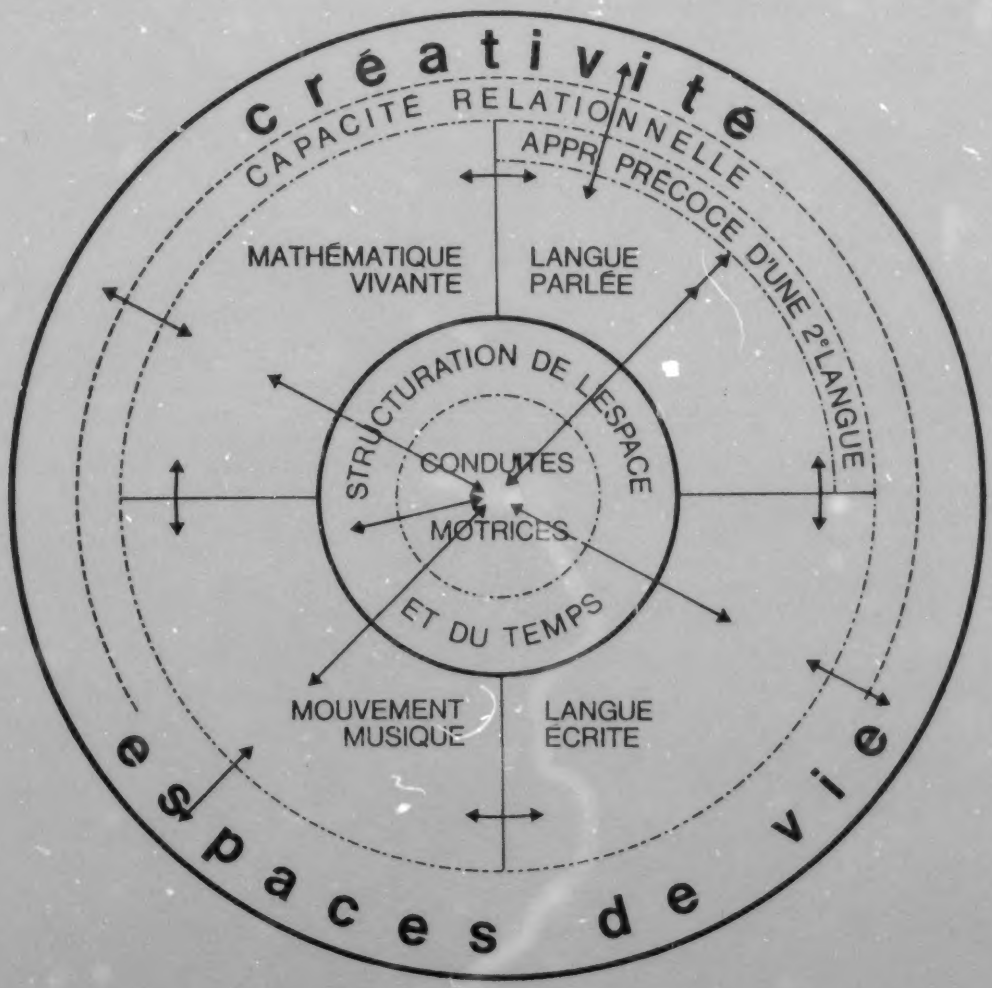


diagramme des recherches 1971.72.

M. LAURENT-DELCHET, 1971

II. - UN PLAN DE RÉNOVATION DÉMARCHE ET PERSPECTIVES

Un PLAN DE RECHERCHE est essentiellement modifiable, remodelable parce qu'il est sans cesse confronté à la pratique.

UNE REMISE EN QUESTION

Notre recherche sous-entend une **remise en question** : celle d'une **pédagogie du langage et de la langue** au niveau de l'école maternelle. Ce que nous voudrions pouvoir amorcer dans ce domaine, c'est un processus de transformation, de rénovation profonde, **au plan de la pratique pédagogique**.

Notre effort, qui correspond à ce que Dewey désignait déjà comme « une reconstruction continuelle de l'expérience » se développe depuis de longues années et s'inscrit nous semble-t-il dans le meilleur de notre tradition. Il s'inscrit, — et nous osons le dire, — d'une certaine manière aussi, « à contre-courant ». Il s'affirme contre l'emprise d'un mythe prégnant : image d'une école maternelle parfaitement adaptée à sa mission, stéréotype qui génère une auto-satisfaction illusoire et risque de bloquer notre élan. Dans ce double mouvement, l'inquiétude reste pour nous un aiguillon qui nous permet de proposer et d'assumer des changements, sans devenir jamais principe de découragement. « **L'école maternelle**, instrument de justice sociale et création continue », ce propos de M^me^ l'Inspectrice générale Sourgen constitue le vecteur qui aimante toujours notre recherche.

Mais la seule volonté de renouvellement, de rajeunissement, ne garantit pas pour autant la qualité de notre action. Même si le processus de changement est porté par un besoin, une aspiration forte, même si des pressions s'exercent dans ce sens, et il est clair que nous sommes entrés depuis quelques années déjà dans une période de mutation pédagogique, — le bien-fondé et la prolifération d'innovations parcellaires ne peuvent garantir l'authenticité d'un changement en profondeur.

UNE DEMARCHE

Dès leur mise en place, nos équipes de recherche formées essentiellement de volontaires, ont bien saisi que leur désir de renouvellement permanent se trouvait confronté à de nouvelles exigences, que « tout novateur, n'est pas un chercheur » —, et que « leur investigation devait s'appuyer sur une méthodologie aussi rigoureuse que possible ». Certes, comme nous le rappelle fort opportunément G. de Landsheere, « la recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier ou à résoudre » et « il n'y a pas d'opposition absolue entre la résolution d'un problème dans la vie courante et la recherche » —, mais, ce qui diffère, c'est le niveau d'exigence apporté à l'élucidation du problème posé, à son analyse et à sa formulation sans équivoque sous forme d'une problématique où les questions sont hiérarchisées. La même exigence s'exprime quant à la formulation rigoureuse des objectifs et des hypothèses de solution, lesquelles s'appuient sur des constats, des observations minutieuses et sur une connaissance théorique aussi des phénomènes à prédire.

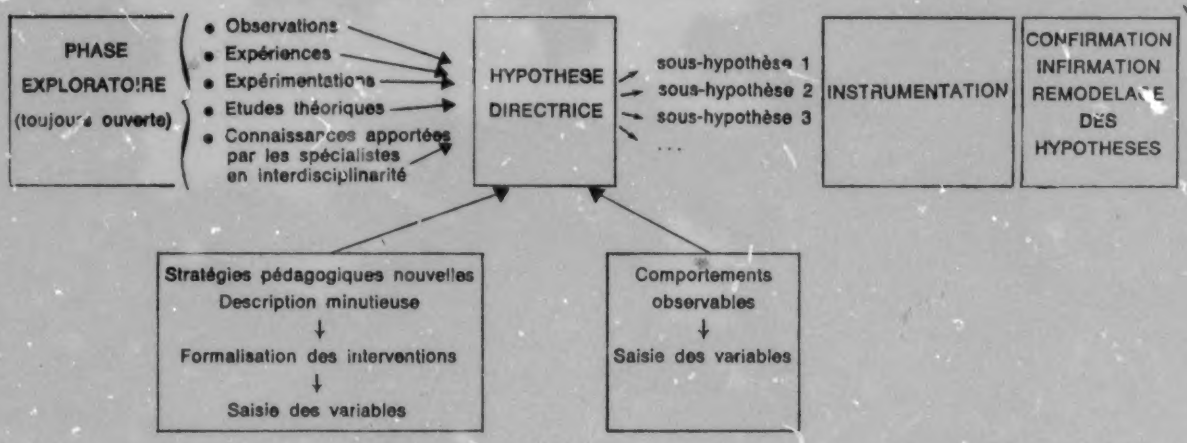
C'est ce niveau d'exigence et cette attitude constante que nous avons maintenus et développés dans tous nos groupes de recherche. Qui ne peut s'y plier ne fait pas de recherche : « Il n'y a pas d'expérience possible sans critique objective des pratiques en usage et sans formulation d'hypothèses concernant la mise en forme de nouvelles pratiques. » Il n'y a de recherche pédagogique qu'appliquée. Cette recherche est toujours contestataire dans son principe et propose aux praticiens des plans ou hypothèses qu'il faut vérifier sur les terrains mêmes de la pratique. Il s'agit donc toujours pour nous d'as-

socier la nécessité de la recherche à l'efficacité de la pratique.

C'est enfin, à notre sens, la seule attitude possible en période de mutation : d'où notre volonté commune de nous établir sur le plan des *hypothèses* qui constitue l'un des temps forts de la recherche scientifique. Chacune des hypothèses présentées dans cet ouvrage ne garde qu'une valeur d'affirmation provisoire : elle sera donc considérée en elle-même comme une assertion qui pourrait être soutenue, « le but de la recherche étant de confirmer, d'infirmer, de nuancer cette affirmation. » Notre démarche ne pourra nous satisfaire qu'à la condition de nous permettre d'améliorer la qualité de l'hypothèse de départ toujours fausse, mais toujours un peu exacte. Nous pensons avec Faussurier que « c'est ce peu de vérité qui lui assure sa fécondité ».

Il s'agit donc pour nous de faire surgir aux points de convergence des observations, constats, études, analyses, expériences et expérimentations conduites jusqu'ici dans **une perspective d'exploration toujours ouverte,** un réseau clair et cohérent d'hypothèses pédagogiques. C'est un moment décisif, un passage difficile dans la vie des équipes concernées.

ESQUISSE D'UNE DEMARCHE



Cette mutation d'un statut empirique et intuitif de la recherche à un statut expérimental ne s'opère pas « sans douleurs » et passe nécessairement par la maîtrise de ce réseau d'hypothèses.

Les résistances surgissent tant au niveau des pédagogues associés de plein droit et à part entière à la recherche qu'au niveau des spécialistes dont nous ne saurions nous passer.

Les premiers, très engagés dans l'action quotidienne et vivement encouragés, dans la phase féconde et productive de la recherche, à mobiliser leur élan créatif et novateur, n'ont pas toujours le pouvoir de distinguer clairement les rapports de causalité qui s'établissent entre les stratégies qu'ils déploient et les réponses qu'ils obtiennent. Leur regard et leur vigilance se trouvent en défaut en raison même de la passion qu'ils apportent à l'entreprise. Plus difficile encore leur apparaît l'effort d'établir une relation rigoureuse entre ces stratégies et des objectifs bien maîtrisés. Quant aux hypothèses qui sous-tendent leurs interventions et le déroulement des activités qu'ils animent, ils n'en ont que rarement conscience et en feraient assez volontiers l'économie. D'où cette résistance et cette difficulté à passer par cette formulation rigoureuse qu'exige tout plan de recherche.

De leur côté, les spécialistes dont c'est le métier de manier les hypothèses dans un dispositif expérimental planifié ont quelque peine eux aussi à bien saisir la nature spécifique d'une hypothèse pédagogique qui ne peut être qu'une **hypothèse d'action** et qui, nécessairement, se ramifie en un ensemble de procédures pédagogiques sur lesquelles s'articule la valeur prédictive de l'hypothèse, toujours en relation avec les objectifs poursuivis.

En dépit cependant de tels freinages, — inévitables à notre sens, — le virage est pris. Les hypothèses s'élaborent et se formulent rigoureusement. Pour certaines déjà dont la valeur prédictive est nette s'amorce, à titre de banc d'essai, les premières vérifications à l'aide d'instruments de contrôle quantifiés — dont la conception et l'élaboration se sont développées corrélativement dans nos groupes.

Une telle démarche sous-tend les différents rapports de recherche réunis dans ce numéro. Chacun d'eux constitue l'une des multiples facettes d'une recherche dont l'unité apparaît au niveau des finalités et des objectifs poursuivis.

UNE PERSPECTIVE ELARGIE

Nos recherches s'inscrivent aussi dans la perspective beaucoup plus large de rénovation du français à tous les niveaux d'enseignement. Cette tentative s'articule directement à l'hypothèse de travail que constitue le « Plan de rénovation du français » au niveau du cycle élémentaire. Il nous paraît opportun de le signaler en un moment où l'école maternelle, sans renoncer à sa spécificité, entend bien ne pas être dissociée du cycle élémentaire, ni tenue à l'écart du courant de rénovation qui remet en question les finalités, les contenus, les méthodes, les structures et les relations à tous les niveaux de l'Education nationale. La défense efficace de notre institution et de nos enfants appelle un effort d'ajustement constant dans cette continuité, dans cette communauté des perspectives éducatives.

III. - UNE PROBLÉMATIQUE

UN PLAN DE RECHERCHE se justifie par un ensemble de constats et de prises de conscience qui conduisent à poser une problématique.

« La recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier et à résoudre. »

G. de Landsheere

Notre « problématique » s'est progressivement dégagée et structurée à partir d'un certain nombre de constats et de prises de conscience que nous tenterons de formuler clairement.

D'une manière brutale, et nous référant à nos propres observations et aux travaux des médecins psychologues et linguistes qui nous entouraient, nous posions tout d'abord le problème en ces termes :

QUELS SONT LES MOYENS QUE NOUS POUVONS METTRE EN ŒUVRE A L'ECOLE MATERNELLE POUR FAIRE « EVOLUER LE LANGAGE DES 80 % D'ENFANTS QUI N'EN DISPOSENT PAS » ? (1).

L'accent est donc mis, dès le départ, sur les « **différences** » et **inégalités** saisies dans les comportements des enfants à l'égard du « phénomène **langage** », l'attention mobilisée sur leurs productions verbales en situations vécues sur des modes relationnels diversifiés. Toutes les observations convergent. Les carences d'origine affective altèrent les capacités relationnelles, et plus particulièrement l'appétence à la communication verbale chez un grand nombre d'enfants. Cette insuffisance constatée au niveau des repères affectifs et des motivations individuelles ou collectives se double chez certains enfants, et par effet cumulatif, de handicaps linguistiques qui sont souvent le reflet des inégalités d'origine culturelle. La « programmation verbale » de ces enfants est pauvre, tant sur le plan de l'organisation syntaxique que dans leurs capacités à articuler et à discriminer les sons. Le langage dont ils se servent dans les situations quotidiennes est un langage « factuel », mais surtout il n'est pas « cet objet culturel avec lequel on a plaisir à jouer, sur lequel on a appris à réfléchir, sur la structure duquel on a questionné (2) ». Par contre, un petit nombre d'enfants disposent de très bonne heure, dès quatre ans, de tournures linguistiques complexes, organisent des récits bien structurés où sont maîtrisées les rapports temporels, spatiaux et logiques, hors situation. Il y a là **un écart** dont nous avons pu prendre mesure, sur lequel nous devions nous interroger pour mieux définir et ajuster nos interventions pédagogiques.

Nous posions donc la question sous cette forme :

L'ECOLE MATERNELLE EST-ELLE BIEN **LE LIEU PRIVILEGIE** OU LES DIFFERENCES S'EFFACENT OU S'ATTENUENT ? SUR LE PLAN DU LANGAGE, EN PARTICULIER, OU CES DIFFERENCES SONT SI NETTEMENT ACCUSEES, LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES FAVORISENT-ELLES VRAIMENT, POUR CHAQUE ENFANT, LE PASSAGE DU CODE RESTREINT QUI EST LE SIEN A UN CODE SOCIALISE, PLUS FONCTIONNEL, PLUS ELABORE ? ET DONT IL DOIT POUVOIR DISPOSER « POUR RECEVOIR LE MINIMUM CULTUREL QUE L'ECOLE LUI PROPOSERA ».

(1) Dr DIATKINE.

(2) Colette CHILAND. Cf. en annexe, Comptes rendus des communications faites par le Dr CHILAND et le Pr MUCCHIELLI au stage de Marseille.

Plus conscientes du fait que nous pouvions à notre insu contribuer à maintenir le cloisonnement et la stratification sociale, nos responsabilités à cet égard nous apparaissaient plus clairement : « En traitant de manière égale des enfants en situation d'inégalité flagrante », n'allions-nous pas transformer inconsciemment « des inégalités de faits en inégalités de droit » ? Le nombre croissant des enfants de travailleurs migrants dans nos écoles accentuait encore notre perception de l'écart ainsi observé et analysé. Leur présence éclairait ainsi la nocivité de certains concepts. « Les inégalités qui apparaissent aux praticiens ne sont pas dues, comme ils le pensent souvent à des différences d'aptitudes mais à une très grande inégalité d'apports culturels » (1). N'avions-nous pas succombé nous aussi aux pièges des catégorisations hâtives et abusives ? Un outillage psychologique dangereux et des dépistages systématiques fragiles ne nous avaient-ils pas entraînées à de certains moments sur la même pente ?

AVIONS-NOUS REELLEMENT TOUT MIS EN ŒUVRE POUR TRANSFORMER DES POTENTIALITES ENFOUIES EN « CAPACITES » OU EN « EFFICIENCES » TOUJOURS VERIFIABLES, SANS JAMAIS NOUS INCLINER DEVANT L'INNEITE DE PRETENDUS « DONS » OU « APTITUDES » QUI NE SONT SOMME TOUTE QUE DES VALEURS POSTULEES ARBITRAIREMENT ?

Dans la même ligne, le caractère massif des échecs enregistrés au cours préparatoire (dès la première année de la scolarité obligatoire, un enfant sur quatre ou cinq doit redoubler) ne manquait pas de nous alerter. Etions-nous impliqués dans ce processus ? Etions-nous en mesure de bien percevoir nos responsabilités à l'égard de ce « drame collectif » (2) étroitement lié aux contradictions de nos structures, de nos institutions ? N'avions-nous pas abordé trop tôt avec les enfants le système écrit de la langue sans nous assurer des conditions requises pour aborder cet apprentissage ? N'avions-nous pas toujours trop tendance à traiter le système de la langue écrite en système premier auquel on se réfère implicitement de manière permanente ? N'avions-nous pas perdu de vue que dans l'apprentissage de la langue écrite, il ne s'agit pas de « l'application » d'un système 1 à un système 2, mais de la **transformation** d'un système spécifique : celui de la langue orale en un second, très **spécifique** lui aussi ?

AU MOMENT OU CETTE « TRANSFORMATION » EST PROPOSEE AUX ENFANTS, LE POINT D'APPUI SUR LE LANGAGE ORAL QUI EST FONDAMENTAL EST-IL VERITABLEMENT ASSURE ?

L'installation du nouveau système de signes ne peut se fonder que sur le désir et le plaisir de parler, sur « un vouloir communiquer » qui se greffe sur le « vouloir être » fondamental de la relation première avec la mère (3). Si les enfants n'ont pas l'expérience de satisfactions liées à la possibilité de faire « jouer » le premier système de signes, celui de la langue orale, — si « parler », en d'autres termes ne leur apporte ni plaisir, ni possibilité d'anticiper et de différer le plaisir, ils courent le risque de ne pas pressentir davantage les pouvoirs qui s'attachent à la maîtrise de cet « objet relationnel nouveau », de cet « objet symbolique singulier » qu'est le langage écrit. L'exercice plein du langage est lié au principe de plaisir ; le plaisir est la condition nécessaire pour que l'enfant conquiert son statut de sujet parlant, pour qu'il maîtrise le discours et la langue.

C'est ce statut que nous devons l'aider à conquérir. Il y a là un problème essentiel. L'outil langage deviendra pour chaque enfant, à cette condition, un instrument incomparable de communication, un moyen de maîtrise des connaissances, une chance d'équilibre et d'épanouissement de sa personnalité. C'est sur ce plan fondamental que nous avons aussi à saisir et à situer toutes les « différences », toutes les inégalités de départ. Nous avons tout lieu de penser que, dans beaucoup de familles, l'exercice du langage est perçu par l'enfant comme une difficulté ou comme une source de désagrément constant. La tâche la plus difficile est sans nul

(1) Dr DIATKINE.

(2) MALRIEU.

(3) MUCCHIELLI, stage national, Marseille.

doute de ranimer le « plaisir » ou d'éveiller le plaisir qui s'attache à l'acte de parole chez les enfants qui ont été privés de cette expérience d'ouverture au monde. Pour eux, le plus souvent, la difficulté est double puisqu'il s'agit de passer d'un code « restreint », singulier, familial, au code plus élaboré qui caractérise le système de langage de l'institutrice en milieu scolaire.

L'ENFANT DOIT CONQUERIR SON STATUT « DE SUJET PARLANT ». LES RELATIONS TELLES QU'ELLES S'INSTAURENT DANS NOS CLASSES MATERNELLES (MEME DANS LES PLUS FAVORISEES SUR LE PLAN DES EFFECTIFS) REPONDENT-ELLES A CE NOUVEL IMPERATIF ?

N'avons-nous pas sur ce plan, — et tout particulièrement sur ce plan, de sérieuses révisions à opérer ?

Que penser des activités collectives de langage ?, des « moments de langage » où selon l'expression du Dr Diatkine, « les enfants — qui sont le plaisir de la maîtresse — sont une gêne constante pour les autres, — en raison même du plaisir qu'ils lui donnent : enfants qui font sans cesse écran entre elle et les autres ».

Avons-nous vraiment la possibilité d'instaurer dans nos groupes surchargés la libre communication et le climat permissif et non normatif qui la garantit ? L'enfant a-t-il vraiment possibilité de « dire », de « se dire », de « tout dire » ? La communication que nous croyons établir n'est-elle pas souvent illusoire ? Les enfants ne s'expriment-ils pas trop souvent dans une « relation de dépendance » ? Ont-ils vraiment toutes leurs chances de faire fonctionner le langage ? de structurer leur langue dans une relation désirée ?

TOUS ONT-ILS UN REEL PLAISIR A **JOUER** AVEC LE LANGAGE ? A **LE FAIRE JOUER** ? LES MOTS SONT-ILS POUR EUX DES « OBJETS DE PLAISIR » ? LES SITUATIONS ET LES ACTIVITES QUE NOUS LEUR PROPOSONS LEUR PERMETTENT-ELLES LA DECOUVERTE DES STRUCTURES DE LA LANGUE AVEC LE MEME PLAISIR ?

Il y a là tout un domaine à explorer. Il mobilise les meilleures de nos équipes.

Si, pour le plus grand nombre de nos enfants, le retard linguistique se signale par une pauvreté dans l'organisation syntaxique et une incapacité à articuler et à discriminer les sons, — si d'autre part ils restent prisonniers d'un langage « factuel » sans accéder à l'évocation des rapports temporels et spatiaux « hors situation » qui caractérise le langage de récit, c'est tout un ensemble de procédures et de stratégies pédagogiques qu'il faut remettre en question, et c'est tout un ensemble de techniques et de procédures neuves qu'il faut **inventer** ; tout en ce domaine serait-il aussi « à réinventer ? ».

⁂

C'est bien un processus de transformation, de rénovation profonde sur le plan de la pratique et de la pédagogie du langage et de la langue que nous tentons d'amorcer dès l'école maternelle, fidèles en cela d'ailleurs à notre tradition d'innover.

C'est en fonction d'une problématique claire que les équipes affirment ainsi leur cohésion ; c'est aussi en fonction de finalités et d'objectifs progressivement maîtrisés qu'elles maintiennent leur action, en dépit de tout ce qui l'entrave. C'est aussi en référence explicite ou implicite à *un ensemble d'options* qui ont aimanté nos recherches dès le départ et auxquelles jusqu'ici nous sommes toujours restés fidèles. Elles constituent en quelque sorte une **hypothèse globale directrice** ou *ensemble de conjectures* à laquelle nous revenons pour reprendre appui, ou pour la faire évoluer et la modifier lorsque notre démarche qui se développe dans un sens opérationnel nous amène à constater la faiblesse de certains points. Il s'agit donc pour nous essentiellement d'une plate-forme d'envol, d'une **« hypothèse vraisemblable »**, donc discutable, controversable et toujours confrontée aux travaux conduits sur les terrains.

Nous confions à l'examen de nos lecteurs ce système d'options qui a constitué dès le départ la base de ralliement de nos équipes, au plan national.

IV. - OPTIONS DE DÉPART

NOS OPTIONS

Elles constituent NOTRE HYPOTHESE GLOBALE DIRECTRICE

Hypothèse « vraisemblable » donc discutable, controversable et toujours confrontée à la pratique

PREMIERE OPTION

L'EXERCICE DU LANGAGE EST LIE AU PRINCIPE DE PLAISIR

« L'élément plaisir, c'est-à-dire l'élément qui conduit à la diminution des tensions, joue un rôle important tout à fait probable dans le développement des structures de la communication. »

D' Diatkine

Le plaisir est la condition, à notre sens nécessaire pour que tout enfant conquiert pleinement son statut de « sujet parlant ». L'exercice du langage devrait être alors perçu par lui comme la satisfaction du mouvement de son désir :

« Pour libérer la parole du sujet, nous l'introduisons au langage de son désir, c'est-à-dire au **langage premier** dans lequel, au-delà de ce qu'il nous dit de lui, déjà il nous parle à son insu (1). »

⁂

Le problème est de pressentir et de **connaître** dans la limite du possible, au moment même où nous mettons chacun de nos enfants en rapport avec un nouveau savoir faire :

- savoir entrer en relation
- savoir communiquer
- savoir parler

ou

- savoir écrire
- savoir lire.

les systèmes de relations qu'il a vécus successivement et qui vont permettre, ou empêcher, ou contrarier la **nouvelle relation** dans laquelle nous nous trouvons avec lui impliqués.

Pour reprendre les termes mêmes de R. Mucchielli, au stage national de Marseille :

« Allons-nous compliquer les choses par des réactions qui risquent de conditionner définitivement un enfant, ou au contraire, dans une certaine mesure, l'aiderons-nous à rectifier, à réparer, à remettre en route cet être pour qui les relations ne sont pas au niveau attendu ? » La question est directe et situe bien le plan de nos responsabilités, car les types de relations successifs s'emboîtent pour faire accéder le sujet à l'intégration d'un nouveau type de relations.

Or, le déficit, dans les deux premières années, de la relation vitale avec la mère est lourd de conséquences : la relation peut être coupée et « dans une sorte de flétrissement, le lien se faner et l'univers se dévitaliser (2) ». C'est de la qualité de la relation première, « l'être-à-la-mère », que semble dépendre ce que Mucchielli appelle « LA REALITE DU REEL », c'est-à-dire cette sécurité, cette certitude sans laquelle aucune relation ultérieure, aucun acquis ultérieur ne peut se stabiliser.

« La super structure n'est possible que si cette infrastructure existe. »

Le « VOULOIR COMMUNIQUER » ne se constitue positivement qu'en fonction de ce « VOULOIR ETRE » fondamental de la relation première, comme si, nous dit Mucchielli,

(1) J. LACAN.

(2) R. MUCCHIELLI.

« la mère se déplissait,

se dépliait,

se démultipliait

pour devenir **elle-même**

puis **l'autre**, avec lequel on communique par un autre système que celui des signaux et des postures ».

Le « **vouloir communiquer** » aboutit à la compréhension de ce que dit l'autre au moment où l'enfant qui a bien vécu sa relation comprend tout sans parler. Le « **vouloir parler** » se greffe sur ce « vouloir communiquer », greffé lui-même sur le « **vouloir être** » ou « réalité du réel » et attend des autres la réciproque. Or, ce niveau d'attente est différent pour chacun de nos enfants, en fonction de la manière dont la « relation première » a été vécue.

Le « **vouloir lire** » se greffera lui aussi sur « le vouloir communiquer » à un moment où un certain nombre de valeurs bien ou mal vécues s'orientent vers ce nouvel univers que constitue l'ECOLE.

Dans ce nouvel univers, il s'agit de trouver les éléments nutritifs et stimulants qui arracheront les enfants à leurs difficultés et leur permettront de retrouver, de réparer la qualité essentielle de la relation vitale première, bien ou mal vécue au niveau de la cellule familiale.

⁂

Or, les enfants placés dès leur plus jeune âge dans des conditions défavorables, — tous ceux qui souffrent de carences affectives pour de multiples raisons, — ignorent l'expérience de la SATISFACTION cohérente et répétée, liée à des signes stables et qui surgit du dialogue et de l'échange quotidiens avec leur MERE. Toute une série de mécanismes leur manque pour stabiliser et installer un système de signaux et de signes qui leur permettrait d'anticiper, de différer le PLAISIR. Pour ceux-ci, évidemment frustrés, le langage ne constitue pas ce mécanisme de défense qui leur permettrait de lutter contre une tension, une angoisse, dans une situation où ils font l'épreuve de la séparation. Ce système de signes s'instaure mal, le déplacement du signifié sur le signifiant ne s'opère pas.

« Ces enfants vivent l'absence sous une forme de soustraction massive. Ils n'ont pas les moyens internes d'organiser le projet qui détient une partie du plaisir et qui leur permettrait de supporter la satisfaction différée » (1).

Pour eux, le langage n'est pas devenu cet OBJET qui remplace, cet OBJET qui comble l'absence, qui est à la fois promesse et source de plaisir. Comment amener les enfants à lutter contre la dépression et l'atonie qui résultent de ce manque profond ? Comment les amener à la découverte du plaisir de parler ? à la rencontre d'autrui ? à la possibilité d'entrer en contact dans une relation désirée ? de récupérer une relation perdue ? Comment leur ménager la possibilité d'utiliser les mots pour évoquer les êtres, les choses, hors situation ?

Comment utiliser « cette capacité d'imaginer » pour la transformer en « capacité de connaître » ? Comment leur révéler que les MOTS et les STRUCTURES du langage sont des OBJETS DE PLAISIR ?

⁂

• Tout le travail pédagogique va consister à permettre à chaque enfant d'avoir du plaisir en faisant fonctionner, en situation de communication motivée, **dans une relation désirée,**

un système de langage le plus souvent différent du système familial qui ne permet qu'une communication restreinte.

• Il s'agit en un premier temps de permettre l'émergence des « motivations » ou « principes organisateurs des conduites à un niveau inconscient », dans des situations de communication motivée et diversifiée,

sur le plan enfant-enfant(s),
sur le plan adulte-enfant ;

• d'organiser les espaces de la communication — ou conditions matérielles de la communication.

Un milieu ordonné, des structures d'accueil adaptées aux besoins ludiques des enfants, à leurs besoins d'expériences nouvelles pourraient constituer un cadre de références stables où se noueraient des relations positives, favorables à la communication verbale ;

(1) Dr DIATKINE.

• de favoriser, pour chacun, la relation avec une personne librement élue (adulte ou enfant) afin de laisser se constituer le noyau autour duquel s'organisent les goûts, les désirs et les intérêts qui motivent la communication verbale ;

• de favoriser au maximum, dans un climat permissif, la constitution spontanée de groupes d'affinité ou réseaux de communication ;

• de prendre conscience des natures et des structures des réseaux qui déterminent dans les groupes enfantins une communication non illusoire ;

• de diversifier les réseaux par le jeu des motivations induites dans les groupes enfantins.

— La pédagogie du « PROJET » peut amener chaque enfant à dominer son affectivité dans le groupe pour tendre vers l'objectif commun. Elle peut réactiver le désir de maîtriser les outils linguistiques pour assurer sa part de réussite.

— Cette pédagogie du « PROJET » qui impose à l'adulte de nouvelles formes de médiation et des « mises en situation-problème » sans cesse renouvelées, peut aussi réactiver chez les enfants le désir de maîtriser les outils linguistiques.

— Ces SITUATIONS où un groupe d'enfants est placé devant l'exigence d'un travail précis qu'appelle une recherche active et organisée d'informations, de documents, de matériaux, peuvent favoriser les échanges verbaux et la prise de conscience de la nécessité d'un échange verbal réglé.

— Les SITUATIONS où les enfants sont entraînés, par petits groupes à une recherche active sur le plan de l'idéation (inventions, initiatives, discussions, choix, décisions) peuvent permettre une communication authentique (prise de parole, libération, structuration du langage, prise de conscience de la nécessité d'un échange réglé).

— L'emploi judicieux du magnétophone comme « miroir » et « mémoire » des productions verbales individuelles ou en groupe peut réactiver le plaisir et le désir de parler, favoriser la prise de conscience de la nécessité de l'échange verbal réglé et les réflexes linguistiques.

— « LAISSER PARLER L'ENFANT, LUI PARLER », créer une atmosphère d'écoute amicale et rassurante, sachant que son plaisir et son désir de parler se développeront dans la mesure où peut s'instaurer un climat de libre échange d'où sera exclue TOUTE CONTRAINTE NORMATIVE, telles sont les premières options qui ont constitué l'esquisse modeste de nos hypothèses de départ.

SECONDE OPTION

PRIVILEGIER TOUTES LES SITUATIONS D'INTERCOMMUNICATION

« Le langage avant de signifier quelque chose signifie pour quelqu'un. »

Lacan

FAIRE PROGRESSER LES ENFANTS DANS LA MAITRISE DES SYSTEMES LINGUISTIQUES ET NON-LINGUISTIQUES DE COMMUNICATION

pour fortifier ou éveiller

— le « vouloir communiquer »

— le « vouloir parler »

— le plaisir de parler

— l'intelligence de la langue

— le goût pour la découverte de nouveaux systèmes de communication.

• MAITRISE PROGRESSIVE DES SYSTEMES NON-LINGUISTIQUES DE COMMUNICATION

Pour nous pédagogues (comme pour le linguiste) la réalité fondamentale à laquelle nous sommes confrontés dans cet ordre de recherche, c'est l'INTERCOMMUNICATION, c'est-à-dire l'échange des messages.

L'analyse des comportements verbaux a donc tout particulièrement requis notre attention dans la phase d'exploration de nos travaux. Toutefois, l'analyse **des composantes non-verbales** présentes dans les situations de communication enfantine, qu'elles soient para-linguistiques ou cinétiques, mobilise au même chef nos observations, nos analyses et nos efforts d'interprétation des conduites d'expression et de communication.

Il s'agit donc pour nous de faire progresser les enfants dans la maîtrise de certains comportements et systèmes para-linguistiques (intonations - modulations) ou cinétiques (attitudes - postures - gestes - expression corporelle - mimiques) et de leur permettre d'exprimer linguistiquement les significations de ces conduites non-verbales.

Il nous semble que le développement des capacités relationnelles par la maîtrise de tels systèmes sous-tend le développement de la capacité verbale.

Il semble aussi « que l'on ne puisse passer de l'oral à l'écrit et à l'utilisation de la langue comme moyen de connaissance, si on ne peut pas **traduire linguistiquement** tout ce qui emprunte simultanément ces autres canaux de communication » (1).

D'où l'importance donnée à **toutes** les composantes des messages en situation d'intercommunication, à tous les indices de signification des conduites de communication.

⁂

Ceci nous amène à mettre en relation constante

— les conduites affectives	complexe
— les conduites motrices	affectivo-moteur
— les conduites verbales	et verbo-moteur

et **à privilégier tout particulièrement** non seulement l'analyse mais l'éducation des **conduites motrices** dans le processus des apprentissages premiers (parler - lire - écrire).

« L'attitude, la posture, les mouvements eux-mêmes expriment ce qu'éprouve ici et maintenant un sujet dans la situation totale telle qu'il la vit » (2).

Sous les attitudes corporelles, postures, mouvements, transparaissent les attitudes singulières, l'aspect plus ou moins socialisé des rapports à autrui et aux choses que chacun projette inconsciemment ou intentionnellement dans des « situations totales vécues ». Tous les modes d'organisation tonique et corporelle ont une signification et sont révélateurs des motivations et de la qualité de relation d'un sujet. D'où l'importance du CORPS, envisagé comme RELATION et des conduites motrices envisagées comme conduites relationnelles où s'investissent les motivations.

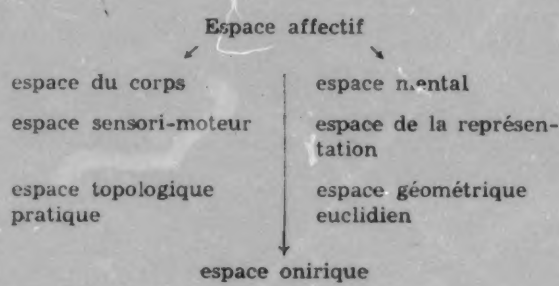
(1) Jeanne MARTINET, Conseiller scientifique, I.N.R.D.P.

(2) R. MUCCHIELLI.

L'éducation de la motricité influence considérablement la manière dont les enfants aborderont et découvriront cet OBJET CULTUREL qui est leur propre langue, considérée dans sa face orale comme dans sa face écrite.

Parallèlement, on sait le rôle que les conduites motrices peuvent jouer dans le sens de la coordination, de la prévision, de l'anticipation des actions constitutives de l'intelligence et des opérations logiques. « Tous les mécanismes cognitifs reposent sur la motricité ». La connaissance est d'abord une action sur l'objet et c'est en quoi elle implique en ses racines mêmes, une dimension motrice permanente, encore représentée aux niveaux les plus élevés » (3).

Nous pensons volontiers dans nos groupes que les valeurs expressives et les valeurs informatives véhiculées par le langage seront plus pleinement saisies par les enfants à travers et par le mouvement. « Dialogue tonique et dialogue verbal » ne cessent d'interférer et le dialogue tonique supplante souvent le dialogue verbal chez le jeune enfant, le déclenche parfois. Cette double capacité de dialoguer se déploie dans une série d'espaces activement construits, toujours en relation avec les personnes de l'entourage.



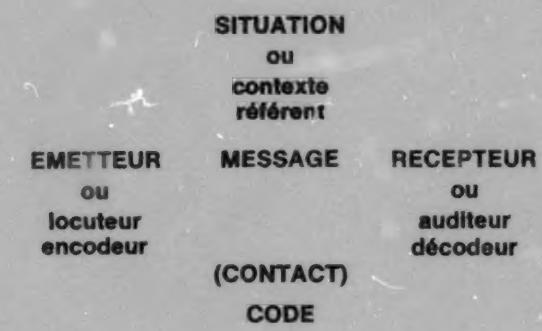
Organiser les espaces de la communication, diversifier les systèmes de communication proposés aux enfants, privilégier la communication motrice, inventer de nouvelles stratégies favorables au développement des capacités relationnelles préparent à notre sens l'expérience et le développement de la capacité verbale.

(3) PIAGET.

• MAITRISE PROGRESSIVE DU SYSTEME LINGUISTIQUE DE COMMUNICATION

Nos premiers travaux ont été conduits en référence au schéma et aux hypothèses de Jakobson, schéma emprunté d'ailleurs à la théorie mathématique de l'information.

Tout acte de communication met en jeu un message et quatre éléments, qui lui sont liés : l'émetteur, le récepteur, le code utilisé, la situation ou contexte. La relation entre ces quatre éléments est essentiellement variable.



Le premier problème qui se pose à nous est celui de savoir s'il y a interlocution dans une situation donnée et c'est cette relation entre les protagonistes qui nous intéresse au premier chef, — d'où notre attention portée aux attitudes de l'émetteur et du récepteur, — à l'intentionnalité de l'un, à la qualité de réponse globale de l'autre en fonction des messages émis de part et d'autre dans un circuit plus ou moins socialisé, mais toujours socialisé. Comme le remarque très finement Jakobson, « la propriété privée, dans le langage, ça n'existe pas : tout est socialisé ».

C'est à partir du code (commun ou partiellement commun) que le décodeur comprend le message et peut risquer une interprétation. Dès la saisie de cette opération, le psychologue peut nous être d'un grand secours, mais le linguiste, qui peut décrire la structure du code utilisé et résoudre la chaîne orale en une série finie d'unités d'information élémentaire (unités discrètes), met ainsi en évidence « la structure granulaire de la langue ».

Toujours en référence au même schéma, ce qu'il faut bien saisir, c'est que le langage présente deux aspects très différents selon que l'on se place du point de vue de l'émetteur ou de celui du récepteur, à l'une ou à l'autre extrémité du canal de communication. L'encodeur va du sens au son ; le décodeur, inversement, du son au sens. Pour le premier, il n'y a pas d'équivoque mais pour le second, des ambiguïtés surgissent et la nécessité de s'en remettre aux probabilités.

S'en remettre aux probabilités, c'est alors se fonder sur certains indices que l'on cherche dans la situation qui joue le rôle de référent.

C'est une mise en relation essentiellement variable entre ces éléments qui institue la communication. L'analyse et la mise en diagramme des séquences dialoguées que nous avons entreprises dans nos groupes de recherche révèle cette extrême variabilité.

Le second problème qui se pose à nous est de savoir si ce schéma qui rend compte de la communication orale peut aussi rendre compte de la communication qui peut s'instaurer dès l'école maternelle au niveau du message écrit.

Or, celui qui écrit le message doit tenir compte du fait que la situation du lecteur sera profondément différente de celle où pourrait se trouver ce même décodeur s'il était réellement présent. Ainsi, — comme le souligne Georges Mounin — « L'énoncé écrit, le message écrit évolue vers une indépendance vis-à-vis de la situation. » Tous les éléments expressifs qui entourent la parole (mimique - geste - intonation - rythme - débit), la nuance affective introduite par la présence elle-même, tout cela est aboli. En tant qu'adultes maîtres du message émis ou reçu, nous pouvons faire jouer un système de compensations qui tend à recréer la situation (descriptions - parenthèses - ponctuations, etc.). L'enfant, lui, ne dispose pas de cette capacité compensatrice et reste le plus souvent englué dans son présent.

L'étude comparé des mêmes messages dans leur réalisation orale et dans leur réalisation graphique et écrite a été systématiquement conduite au départ sur certains de nos terrains, en particulier sur celui d'IVRY (R. Bassecoulard).

Toujours en référence aux travaux de Jakobson, nous nous efforçons d'élucider le problème des fonctions linguistiques. A chacun des six facteurs de la communication verbale, Jakobson fait correspondre une fonction linguistique différente.

La première fonction, il la centre sur l'émetteur, sur son attitude à l'égard de ce dont il parle et c'est la fonction émotive ou expressive qui colore le message indépendamment de sa forme — la notion d'information ne peut-être restreinte à l'aspect cognitif du langage. — Les éléments expressifs véhiculent eux aussi de l'information.

La seconde fonction, centrée sur l'attitude du récepteur et son exigence de compréhension, c'est la fonction cognitive ou « conative » selon l'expression de Jakobson. L'information véhiculée peut être soumise à l'épreuve de vérité.

La troisième est centrée sur la situation ou le référent, sur ce quelqu'un ou quelque chose dont on parle et qui est rendu présent dans la situation. C'est la fonction référentielle.

La quatrième fonction ou fonction de contact est centrée sur l'effort effectué en vue d'établir et de maintenir la communication, « de vérifier si le circuit fonctionne ». C'est cette fonction qui se révèle la première chez le tout jeune enfant, « sa tendance à communiquer précède sa capacité d'émettre ou de recevoir des messages porteurs d'information ».

LES SIX FONCTIONS LINGUISTIQUES

référentielle

émotive **poétique** **cognitive**

phatique (contact)

métalinguistique

La cinquième fonction centre le discours sur le code et le souci de vérifier s'il est bien utilisé ; c'est la fonction métalinguistique qui opère sur le code. L'enfant a recours très souvent à de semblables opérations sur son propre langage ou sur celui d'autrui.

La sixième fonction centrée sur le message lui-même en tant que tel caractérise la fonction poétique du langage « qui met en évidence le côté palpable des signes et approfondit la relation des signes aux objets ».

Ce qu'il faut bien saisir, c'est qu'à l'intérieur de cette structure flexible à relations essentiellement variables, le langage peut être saisi dans la complexité vivante de ses fonctions. « Il serait difficile de trouver des messages, qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou de l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante... mais la participation même secondaire des autres fonctions à un tel message doit être prise en considération. »

En fonction de cette hypothèse, il nous semblait possible de faire évoluer nos observations, études, analyses des messages oraux et écrits émis par les enfants vers une mise en structure de ces messages, vers une typologie des messages oraux et écrits. Un tel inventaire, dressé dans des groupes donnés, en un temps donné, dans une série de situations de communications bien définie, complété par les mises en structures correspondantes, ferait ainsi apparaître quelles fonctions linguistiques se hiérarchisent dans chacun des messages émis. — En fonction d'une telle analyse, le pédagogue serait amené à mieux cerner et à mieux construire les **situations** qui peuvent inciter les enfants à diversifier la gamme de leurs messages et à disposer de toutes les fonctions du langage, c'est-à-dire à un maniement plus riche de la langue orale comme de la langue écrite. Les premières analyses conduites en ce sens dans nos groupes de recherche nous ont permis de différencier nettement des types privilégiés de messages, soit oraux, soit écrits.

— Messages à dominante émotionnelle chaque fois que nous donnons à l'enfant la possibilité de s'adresser réellement aux personnes de son entourage, — ou présentes — ou absentes provisoirement.

— Messages à dominante cognitive où il s'agit de faire passer directement une ou plusieurs infor-

mations précises en allégeant ou réduisant la charge émotionnelle.

— Messages à dominante référentielle, c'est, d'une certaine manière, la forme la plus évoluée des premiers messages. Il y a là une sorte de modèle classique, une triade qui, si l'on en a pris conscience, permet de faire évoluer les messages vers des formes mieux objectivées en sauvegardant toutefois chez l'enfant la capacité d'individuer et de personnaliser fortement les messages qu'il peut émettre. Pour ceux qui sont stimulés déjà à déchiffrer les messages écrits, il est clair que l'activité de déchiffrement et le décodage s'organise aussi sur d'autres plans linguistiques. Le relief est alors porté sur le message lui-même et sur le code.

L'enfant est incité à risquer une hypothèse de signification. Il infère un sens au message, un sens caché, et cherche dans le code (connu très partiellement) des indices susceptibles de vérifier cette hypothèse. Il y a là une démarche fondamentale que nous retrouverons présente à tous les niveaux de décodage. Il est nécessaire d'introduire très tôt l'enfant à une telle démarche.

Ainsi seraient stimulées conjointement et complémentairement la créativité enfantine (élaboration de messages, fortement individués — ou plus objectivés) et la capacité de déchiffrement où le sens possible des messages est pressenti puis vérifié. C'est dans de telles opérations que se fortifie l'intelligence de la langue.

Faisant le pont entre ces deux types d'activités, nous proposerions volontiers déjà des activités plus systématisées sur les structures simples de la langue, en risquant l'hypothèse que de tels jeux verbaux développeraient chez les enfants un certain nombre de réflexes linguistiques (surtout dans l'ordre oral), qui pourraient être spontanément réemployés (dans les deux ordres). Les exercices qui pourraient être dénommés « jeux structuraux » pourraient être privilégiés au niveau des activités de groupes.

C'est toute une pédagogie de la langue orale et de la langue écrite qui se trouverait ainsi esquissée et remodelée en fonction d'une hypothèse linguistique. L'approfondissement de la notion de SITUATION à travers les ouvrages de G. Mounin nous a conduit à des hypothèses très voisines et à une typologie similaire des messages en référence aux notions de dénotations et de connotations.

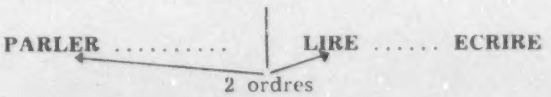
TROISIEME OPTION

PRIORITE A L'ECOUTE ET AU MANIEMENT DE LA LANGUE ORALE EN SITUATION D'EXPRESSION ET DE COMMUNICATION MOTIVEE

DIALECTIQUE ENTRE L'ORDRE ORAL ET L'ORDRE ECRIT QUI S'INSTITUENT DANS UN RAPPORT D'ANTERIORITE DE RECIPROCITE, NON DANS UN RAPPORT DE SUBORDINATION

ORDRE ORAL ET ORDRE ECRIT
LES DEUX ORDRES - LEURS RAPPORTS

Nous ferons progresser notre réflexion en référence constante au schéma suivant :



A la jointure de ces deux ordres se situent des activités absolument décisives. Il se passe beaucoup de choses avant l'éclatement de la fonction langage, au moment où, dans une perspective génétique se structure la fonction symbolique, c'est-à-dire :
« La faculté de représenter le réel par un SIGNE et de comprendre le SIGNE comme représentant le réel, donc d'établir un RAPPORT DE SIGNIFICATION entre quelque chose et quelque chose d'autre. »

Cette capacité, principe de l'imagination créatrice, est aussi le fondement de l'abstraction. Elle s'éveille très tôt chez nos enfants qui déjà inventent, comprennent et utilisent des symboles, avant le langage, à l'aube de leur vie consciente.

• L'ORDRE ORAL ET L'ORDRE ECRIT S'INSTITUENT DANS UN RAPPORT D'ANTERIORITE

« L'Histoire de l'écriture commence avec la peinture et la gravure, c'est-à-dire avec des formes de messages parfaitement indépendantes du langage et du discours » (1).

(1) André MARTINET.

« L'écriture s'affirme comme distincte dès que les objets et les personnages (représentés) n'ont plus les positions respectives qu'ils sont censés occuper dans l'espace (1).

Alors la graphie alphabétique suggère une succession qui double en quelque sorte la succession des unités linguistiques dans le discours. On peut, en similarité, parler de « la chaîne parlée » (et entendue) ensuite seulement de la « chaîne lue et écrite ».

Ainsi, les « deux ordres » s'instituent dans un rapport de détermination qui n'est peut-être qu'un rapport d'antériorité.

En dépit d'un tel rapport, il s'agit bien de deux ordres différents. L'analyse de la face orale fait apparaître un système et une combinatoire ; de même celle de la face écrite, et ces deux systèmes ne coïncident pas.

L'écriture devrait pouvoir couvrir tous les champs des signes linguistiques ; en réalité et nous le savons bien, l'ensemble « graphèmes » ne coïncide pas avec l'ensemble « phonèmes ».

• ILS S'INSTITUENT DANS UN RAPPORT DE RECIPROCITE

Dans notre tissu de culture, tout énoncé est susceptible de deux réalisations et la représentation d'un signe quelconque de notre langue se réfère pour chacun de nous autant à une image phonique qu'à une image visuelle. Tout dépend de **la situation** où le signe se trouve exploité et le signifiant revêt le plus souvent une double apparence où tantôt l'image visuelle, tantôt l'image auditive apparaissent comme dominante. Nous « glissons » entre les deux ordres en fonction de la situation vécue. Pour nous, adultes, LIRE/ECOUTER sont voies variables comme ECRIRE ou PARLER.

« Si je choisis d'utiliser le code écrit, je dispose de tout un matériau, qui prend son origine dans la pratique du coed oral. Inversement, si je choisis d'utiliser le code oral, j'exploite un matériau qui a sa source dans le code écrit » (2).

---

(1) André MARTINET.

(2) PEYTARD.

Pour nous, ce rapport que nous posions au départ comme déterminant (mais qui n'était peut-être que d'antériorité) devient rapport de réciprocité.

• ILS S'INSTITUENT RAPIDEMENT DANS UN RAPPORT DIALECTIQUE

Dès l'apparition de la période sensible qui dispose l'enfant à la découverte et au maniement des signes écrits, il y aurait lieu de favoriser le plus rapidement possible ce que nous pourrions appeler une dialectique entre les deux ordres. Pour cela, les institutrices ont été formées à l'observation et à la réflexion linguistiques pour cerner plus finement la pratique de l'oral et la pratique de l'écrit dans leurs relations réciproques, à l'intérieur de situations vécues, tout particulièrement au niveau des « plus de cinq ans ». Ainsi tout problème de langage est toujours éclairé sous ses deux faces et toujours comparativement. Ceci implique la nécessité de remettre en question ce que nous nommons peut-être abusivement le passage de la langue orale à la langue écrite. Cette notion de passage qui suggère une continuité ne correspond pas aux données de la linguistique non plus qu'aux données de l'expérience empirique. Postuler, comme nous avons tendance àle faire, que l'aisance acquise dans la communication orale sera automatiquement transférée dans la pratique de la langue écrite n'est qu'une hypothèse qui demanderait à être vérifiée.

De ce fait, le maniement de la langue écrite ne peut être considéré comme le but de la communication orale ; la langue parlée a sa fin en soi ; le rapport entre les deux ordres n'est pas un rapport de subordination et il y aurait intérêt à faire prendre conscience très tôt aux enfants sur quel plan de langue se situe leur activité. La situation de référence qui englobe les messages, toujours bien vécue et explicitée par l'enfant lui-même détermine, non seulement la forme des messages, mais surtout l'ordre dans lequel chacun d'eux va s'insérer nécessairement. Pour l'enfant les situations d'oral et d'écrit devraient être en conséquence mieux différenciées qu'elles ne le sont habituellement. Il ne s'agit ni de « parler comme on écrit », ni d'« écrire comme on parle ».

Il n'y a pas forcément de rapport de moyen à fin entre les deux ordres.

Introduit à l'ordre de l'écrit, dès le départ, l'enfant réalise une première distance, un premier regard sur sa propre langue et celle d'autrui. Cette langue se met alors à exister en dehors de lui comme un « OBJET » très vite charge de valeur relationnelle. L'écriture devient alors « instrument d'objectivation de la langue ». Dès ce moment, l'on a pu dire que « l'enfant se comporte en linguiste à l'égard de sa propre langue ainsi objectivisée » (1).

⁂

C'est toute une problématique qui s'esquisse ainsi et nous dispose :

— à une écoute et à une observation plus fines des messages enfantins ;

— à une analyse plus fine elle aussi des situations qui les englobent et toujours en différenciant les 2 ordres ;

— à une formulation plus précise de nos hypothèses de travail ;

— à un meilleur ajustement de nos démarches et de nos incitations ;

— à la conception de stratégies pédagogiques et de dispositifs d'expérience susceptibles de vérifier nos hypothèses.

• PRIORITE A L'ECOUTE ET AU MANIEMENT DE LA LANGUE ORALE

En fonction du rapport d'antériorité, et comme le préconisaient excellemment les instructions officielles de 1938 (mais il arrive que les choses qui ont été dites très clairement tombent dans un oubli total), nous n'insisterons jamais assez sur la nécessité **« d'observer la réalité orale de la langue »**. C'est essentiellement la communication orale qu'il convient de favoriser dans toutes nos sections. Aider l'enfant à manier avec aisance les structures linguistiques dans la langue orale et lui donner, lui garantir, « une authentique liberté de parole », c'est là d'abord la tâche majeure qui doit requérir tous nos soins. L'entrainement à « l'écoute » attentive de la parole d'autrui, de sa propre parole conditionne favorablement le maniement de la langue orale et prépare les prises de conscience ultérieures des composantes sonores du discours.

(1) André MARTINET.

QUATRIEME OPTION

L'ACTE DE LIRE DOIT ETRE ABORDE PAR L'ENFANT DANS SA PLENITUDE

LIRE C'EST RECHERCHER ACTIVEMENT DES SIGNIFICATIONS SOUS LES SIGNES

ECRIRE C'EST GRAPHIER DU SENS ET DU SON

Qu'est-ce que LIRE ?

Une PEDAGOGIE DE LA LECTURE qui se veut efficace, ne peut éluder une telle réponse qui, déjà, à notre sens (par les choix qu'elle suppose et les perspectives qu'elle définit), infléchit tout le faisceau d'attitudes et de relations qui se nouent nécessairement entre maître et élèves dans **cette opération de déchiffrement** qui définit spécifiquement l'acte de LIRE. C'est une très longue « aventure » qui s'ouvre pour l'enfant dès ses premiers regards sur les « SIGNES » et qui devrait le conduire à une confrontation toujours plus large, à une communication plus profonde et plus subtile avec le réel où « l'ordre humain » enveloppe toujours « l'ordre des choses ». **On n'a jamais fini d'apprendre à LIRE.**

C'est en ce sens que « LIRE » s'inscrit pour nous dans la perspective plus large du problème de la connaissance. C'est en ce sens que « LIRE » s'apparente d'abord à un besoin primitif — quasi-biologique — à une recherche active et vitale des **significations** incluses dans le monde des êtres et des choses.

A ce titre, une telle opération ne se surajoute pas au besoin de connaître mais s'intègre dynamiquement à lui : « le monde est un texte à plusieurs significations » (Simone Weil).

• UNE « PROPRIETE BIOLOGIQUE FONDAMENTALE (2)

L'on a pu dire à juste titre, que la **connaissance** pour l'animal, consiste essentiellement en un effort de **lecture du monde**, et ce n'est pas une métaphore. Il s'agit bien pour lui d'une opération vitale : toute

(2) RUYER : Cahiers de symbolisme.

erreur de lecture entraîne des conséquences qui peuvent lui être fatales : « mal lire, c'est périr ». Parallèlement, et à la lumière de travaux récents, on a pu déceler le processus de la communication chez certaines espèces animales, ce qui implique déjà à ce niveau une aptitude à la symbolisation, la capacité **d'interpréter et de formuler un « signe »** qui renvoie à une réalité.

On peut certes mesurer toute la distance qui sépare un tel mode de communication et le langage humain. Le premier n'est jamais qu'une saisie d'un code de signaux et la conduite qui signifie le message ne suppose ni variation ni transposition.

Le langage humain, lui « système à variations multiples », permet un ajustement presque illimité du message à la situation qu'il veut traduire et communiquer. Il est « capacité de tout dire ». Incomparablement plus efficace, il se situe cependant sur la même ligne que le processus de communication dont disposent certaines espèces animales.

Le passage d'un « univers signalisé » à un univers de signes et de symboles est, — nous le savons aussi clairement —, une étape nécessaire à l'acquisition du langage chez le jeune enfant. Dans les deux cas cependant, mais à deux degrés très différenciés, **l'aptitude à symboliser** est toujours doublée d'une recherche active des significations, **d'un effort de déchiffrement** motivé par le besoin profond de comprendre, de « LIRE » et de « CONNAITRE ». Ce besoin englobe des attitudes et des démarches multiples et tout à la fois l'observation, l'exploration, la recherche d'information, l'identification, la compréhension, l'interprétation, le déchiffrage, la communication, l'explication... Chacune de ces démarches est **révélatrice** du monde et le constitue activement par des saisies multiples, complémentaires, où les significations prévalent toujours sur les formes.

Une telle **« lecture du monde »** englobe, comme un cas singulier, l'acte de LIRE qui s'attache à un texte écrit. Le rapport du lecteur au texte est de même nature que son rapport au monde des êtres et des choses et vise au même but ; c'est toujours recueillir des signes pour discerner, découvrir, pénétrer le **sens caché** qu'ils recèlent. C'est toujours le même jeu ; et le verbe et la nature s'y entrecroisent « formant pour qui SAIT LIRE comme un grand texte unique ». Et si le texte semble s'interposer parfois entre le lecteur et le monde, il demeure aussi leur médiateur. Un livre est toujours miroir du monde et le monde est regardé comme un livre par celui qui veut le rendre intelligible pour soi et pour autrui. En ce sens, la lecture de la **parole** écrite est toujours lecture au troisième degré et renvoie toujours à une lecture du monde et le texte écrit peut apparaître parfois plus authentique et plus plein que le monde lui-même, plus intelligible que la parole qui tente d'en rendre compte. **Ainsi l'on a pu dire que l'espèce humaine avait intensifié en la transposant « une propriété biologique fondamentale ».**

• UN MOUVEMENT VERS LA CONNAISSANCE

Nous avons tenté de répondre à la question « Qu'est-ce que LIRE ? » et nous avons voulu mettre l'accent sur ce qui nous est apparu comme l'essentiel d'un phénomène en apparence banal : **la recherche active et vitale de significations** qui vise, bien au-delà des signes écrits et du matériel qu'ils constituent, une réponse à une interrogation permanente qui définit l'attitude de l'être conscient en débat avec le monde, — le sien —. Nous avons souligné ce faisant le caractère primitif de ce besoin de LIRE où nous avons reconnu l'essence même du besoin de connaître duquel il ne se différencie pas. En ce sens le bien-lire pour nous est intimement lié à la qualité du « vouloir-lire » c'est-à-dire à la qualité des motivations qui portent le sujet à chercher et à risquer des valeurs expressives là où apparemment, il ne trouve que des **« signes »** — dans l'entrelacement obscur des mots et des choses.

C'est dans le jeu des hypothèses que se résout finalement, pour devenir intelligible et signifiant, le réseau de relations que le lecteur improvise sur des indices plus ou moins nombreux, plus ou moins fragiles. Ainsi se dégage une **interprétation** qui puise sa valeur dans l'intelligence que le sujet possède de sa propre langue mais qui s'enracine aussi dans son « vécu » c'est-à-dire dans cette expérience singulière qu'il a des êtres et des choses et de leurs relations, de leurs jointures, de leurs ajustements continuels et des interrogations qu'ils ne cessent de lui poser. En insistant sur ce rapport des mots au monde, des signes au monde, il nous semble que nous avons éclairé ce que nous appelons une PEDAGOGIE DE LA LECTURE, en rendant à l'acte de LIRE sa vraie dimension. — Toutes les contestations demeurent possibles. Nous savons pourtant que cet accord préalable oriente et infle-

chit toute notre action éducative et transforme radicalement le sens d'une initiation qui n'est jamais achevée — Si nous défendons « le privilège de LIRE » c'est que nous avons pu l'identifier au mouvement irrépressible qui porte toute créature vers la **connaissance** d'un monde toujours plus intelligible, plus signifiant, plus riche, plus divers, ce monde qui est « le sien » et où elle avance « comme si elle le fondait », en éveil et en étonnement. — **Opération de déchiffrement, opération créatrice** — « LIRE, ce devrait être chercher à satisfaire un besoin de comprendre ou de savoir, c'est-à-dire répondre à une curiosité, à un étonnement : c'est là la fonction naturelle de la lecture » (Louis Legrand, Pour une Pédagogie à l'étonnement), Delachaux-Niestlé, 1960.

• UNE CONDUITE RELATIONNELLE

Nous voudrions affirmer une fois de plus que la lecture n'est pas un déchiffrage de mots, qu'il ne s'agit pas pour le sujet lisant de suivre de manière ponctuelle l'itinéraire qui sépare chaque signifiant d'un signifié toujours mouvant selon le contexte, mais bien de **pénétrer**, pour mieux la faire sienne ou mieux la dépasser ou rejeter parfois telle image du monde, telle idée, telle pensée qu'un autre a confiées aux signes. « Impénétrabilité » dit Humpty Dumpty. Et l'interprétation est toujours risquée : elle ne coïncide ni forcément, ni totalement avec la démarche de l'auteur mais toujours elle élargit le propre champ de celui qui tente de la saisir et de la pénétrer pour l'introduire dans un monde nouveau et différent. Privilège de la communication vraie, d'une nouvelle ouverture à autrui où s'approfondit aussi la connaissance de soi-même et de son propre univers. « Dans tout livre que je lis, c'est moi-même encore que je cherche. »

C'est une conduite relationnelle semblable qui s'établit aussi, dès le départ, entre l'enfant et les premières graphies, les premiers textes qui sollicitent sa curiosité, son désir d'être ému, son besoin de comprendre et d'étendre en même temps le **réseau déjà complexe** de ses relations avec les êtres et les choses. C'est bien une conduite de communication qu'il s'agit ici d'instaurer et parfois de restaurer si l'enfant est mal adapté à son environnement.

Et ceci dépasse de très loin les problèmes qui s'attachent pour lui à la maîtrise des mécanismes durant le temps de l'apprentissage. **L'acte de lire doit être abordé par l'enfant, dès le départ, dans sa plénitude.** C'est là notre claire conviction. Rien ne peut devancer, à cette période, le besoin de comprendre ce qui doit être lu, ce qui **veut** être lu. Il faut s'élever au-dessus de l'effort technique dans un mouvement libre et créateur où la saisie des significations devient presque agressive pour être efficace. C'est ce dynamisme qu'il faut susciter, provoquer chez le jeune enfant que les signes écrits sollicitent dans la mesure où ils l'induisent à de nouvelles conduites de communication. La qualité de ces conduites, la qualité du nouveau mode relationnel ainsi constitué est révélatrice de la manière dont l'enfant a pu construire antérieurement le réseau de ses relations avec les êtres et les choses. Son ouverture au monde détermine déjà son goût, ses attitudes, les prises qu'il est capable d'opérer face à ce nouveau matériel symbolique qui élargit pour lui le champ de la communication et dont ils pressent dans les meilleurs cas la nouveauté et la richesse.

Ses rapports avec autrui se remodèlent alors à l'intérieur de nouvelles relations qui suscitent le besoin de comprendre, stimulent l'activité créatrice, la volonté de communiquer, d'échanger, de s'informer, d'interpréter, le goût de questionner, de vérifier, de connaître, dans un climat de confiance et de liberté où le texte et le livre lui-même sont hautement valorisés.

• DECRYPTER - PUIS DECHIFFRER

La qualité de son « vouloir lire » influence profondément alors sa capacité à se rendre maître des signes et nous n'insisterons jamais assez sur l'aspect décisif des motivations à la période où l'enfant pressent la valeur symbolique de l'écriture, du texte imprimé. A cette période qui prépare celle du « savoir-lire », c'est tout un climat éducatif et culturel qui doit favoriser le goût de lire et de bien lire. Ce privilège doit apparaître à l'enfant dès le moment où s'éveillent ses premières curiosités pour les signes écrits. Les attitudes et réponses des adultes qui l'entourent, à ce moment précis de son développement, orientent de manière décisive sans doute ses propres attitudes à l'égard d'une activité entièrement nouvelle pour lui.

L'enfant **veut** lire et pressent qu'il **peut** lire. Le décodage n'a plus alors cet aspect automatique et

vide qu'il revêtait dans les méthodes dites synthétiques. Il se justifie par le désir qui porte l'enfant à la saisie d'une signification. Il s'éclaire par la compréhension que l'enfant possède de son propre langage et du langage d'autrui. Il se pénètre pour l'enfant de ce que l'on a pu appeler « l'intelligence de sa propre langue ».

Si nous convenons d'insister sur cet apport décisif des « motivations » qui engagent dynamiquement l'enfant à la maîtrise heureuse de la langue écrite, nous ne voulons pas cependant réduire les problèmes de l'apprentissage de la lecture à cet unique aspect. La manière dont l'enfant **perçoit** sa propre langue, ce qu'il est capable, dès le départ, de découper dans la chaîne parlée comme dans la chaîne écrite, les rapports qu'il établit intuitivement entre l'une et l'autre au début de l'apprentissage en fonction de ses possibilités perceptives et motrices ouvrent pour lui un champ d'activités extrêmement complexes : notre système phonologique et notre système graphique présentent de multiples distorsions. En principe, l'organisation spatiale des signes écrits dans l'espace graphique correspond d'une manière toute conventionnelle au déroulement des unités ou discours dans le temps. En fait la transcription de la parole et inversement le décodage des signes écrits ne peuvent s'effectuer aisément et automatiquement car les mêmes graphies ne correspondent pas toujours à une même valeur phonétique. Ces difficultés inhérentes à notre système (comme à d'autres langues) perturbent chez beaucoup d'enfants la période d'apprentissage de la langue écrite.

L'intelligence que l'enfant peut avoir de sa propre langue, son aisance à disposer du langage l'aident alors à surmonter de tels pièges. L'intuition des significations, le désir de les découvrir, la richesse des motivations sont étroitement liés aux possibilités perceptives que l'enfant utilise pour se rendre alors maître des signes. L'on est amené naturellement à penser que la qualité de la motivation influence aussi la qualité de la perception.

Les récents travaux de la psychologie moderne éclairent parfaitement cet aspect des problèmes, et tout particulièrement ceux de l'école dite « probabiliste ». Et c'est sans doute à **une remise en question** des méthodes d'apprentissage de la langue écrite que les résultats de telles recherches conduisent inévitablement.

Des activités de déchiffrement, de décodage et d'encodage des situations et actions vécues peuvent être proposées très tôt aux enfants, soit sur le plan du groupe, soit au plan d'une relation et d'une découverte plus individualisées. Les opérations de déchiffrement les amènent **à risquer des hypothèses de signification et à rechercher les indices susceptibles de vérifier leur hypothèse**, soit en l'infirmant, soit en la confirmant.

Ainsi se fortifient conjointement et simultanément, la CREATIVITE ou capacité de produire, d'émettre des messages variés en situation et la capacité de déchiffrement où le sens possible des messages est pressenti puis vérifié, **quel que soit le canal et le système de communication élus.** De telles opérations s'investissent alors dans la communication linguistique et cette **démarche fondamentale** stimulée et personnalisée aux différents plans des actions enfantines trouvera un nouveau champ d'application au moment où s'éveillera l'intérêt pour les signes de la langue écrite, nouvel OBJET CULTUREL.

Sur ce nouveau matériel dans lequel il peut objectiver sa propre langue, l'enfant procède alors activement à la même « opération d'échantillonnage » dans la recherche d'un signifié. Cette « stratégie d'exploration et de décision » est déjà mise en place par les activités antérieures. « PERCEVOIR, c'est prélever des indices » (2), mais la perception des signes écrits implique naturellement la compréhension ou l'intuition du signifié.

Au début des apprentissages, l'enfant n'est pas rompu au jeu de l'hypothèse, il ne sait pas ce qu'il doit percevoir, les relations entre les éléments de la chaîne lui échappent ; la fréquence d'apparition de certains éléments n'est pas repérée et il est amené à prélever un trop grand nombre d'échantillons sans saisir les traits pertinents. Pourtant, même avec de faibles indices, il peut aller à la découverte et à la saisie du signifié. Il peut alors se libérer du perçu, orienter les éléments en divers sens, les manipuler mentalement, trouver le « sens » des variations possibles de sens.

Nous sommes alors dans la pensée symbolique proprement dite où le mot lui-même est « dépassé, changé, rectifié, utilisé ». « Il faut, à chaque instant échapper au premier sens, saisir tel aspect dans sa relation avec tel autre aspect d'un autre mot

(1) PIAGET.
(2) BRESSON.

et surtout saisir la place du mot comme signe (variable et conditionnel) de sa fonction. » C'est l'intelligence de la langue qui entre ici en jeu et supplée aux imperfections des mécanismes.

L'hypothèse probabiliste ainsi résumée nous permet de renforcer certaines de nos hypothèses de travail, d'en risquer de nouvelles, de réintégrer notre pratique et notre réflexion ainsi renouvelées dans le schéma decrolyen qui ne s'en trouve pas infirmé, mais rajeuni et approfondi.

— De telles ouvertures nous permettent d'en finir avec la vieille querelle des méthodes heureusement dépassée.

— C'est la méthodologie de la lecture qui peut être remise en question, remise à l'épreuve en fonction de ces nouvelles données.

— L'important est de provoquer chez l'enfant, la saisie du sens, au jeu de l'hypothèse, qui est tout autre chose que le jeu du devinement.

- De préparer l'activité perceptive en ce sens.
- De repenser les apprentissages perceptifs préalables (en les distinguant de ce que nous avions jusqu'ici appelé les activités sensorielles).
- De fortifier chez les enfants la capacité à imaginer, à abstraire, à symboliser.

(D'« exploiter aussi vite que possible et dans toutes occasions possibles des systèmes de signes », Gréco.)

- D'encourager les enfants à construire et à expliciter leur stratégie d'exploration.
- A identifier et à discriminer les éléments sans perdre de vue les structures de sens.
- A réorganiser ces structures.
- A risquer des hypothèses à partir des traits pertinents du message.
- A les contrôler.
- A relever un certain nombre de données d'un message et amener l'enfant progressivement à en éliminer pour constituer son modèle probabiliste.

Toutes ces assertions se greffent sur l'hypothèse probabiliste et constituent non des réponses mais une problématique neuve qui ouvre le domaine de notre recherche associé étroitement à celui de la pratique.

V. - PROGRAMME OFFICIALISÉ ET RÉSEAU NATIONAL

Une première esquisse de nos options a, dès le départ, orienté nos travaux (études - expériences - recherches).

Notre plan de travail s'est élaboré et remodelé en fonction des confrontations recherchées au niveau de nos stages nationaux. Le PROGRAMME actuellement officialisé est d'ores et déjà dépassé à l'heure où nous mettons sous presse. Il reste cependant révélateur des grandes directions qui sous-tendent notre action concertée.

PROGRAMME OFFICIALISE

I - Remise en question des démarches éducatives qui conduisent l'enfant à la maîtrise progressive de la langue, considérée dans sa face orale **(études, expériences, recherches).**

1) Cultiver chez les institutrices maternelles, engagées dans la recherche, les dispositions :

— à l'ECOUTE des enfants,

— à l'OBSERVATION des **faits** de langage enfantin,

— à l'ANALYSE des **conduites** verbales des enfants (dialogues, attitudes),

— à l'ANALYSE des **messages** oraux émis par les enfants et des **situations** qui les englobent (→ typologie des messages oraux).

2) Former les institutrices :

— à la **transcription phonétique** des messages enfantins,

— à l'analyse du **système phonologique** maîtrisé par chaque enfant,

— à l'inventaire **des phonèmes** et à l'avantage de leurs fonctions sous l'angle de leurs relations,

— à la distinction sons et phonèmes,

— à la distinction entre unités de première articulation (significatives) et unités de seconde articulation (distinctives),

— à la compréhension de la langue, considérée comme **système** à « double articulation » et à « variations multiples »,

— à stimuler des jeux verbaux sur les structures de la langue pour développer chez les enfants un certain nombre de réflexes linguistiques (susceptibles d'être réemployés dans les deux ordres),

— à faire l'inventaire et l'analyse des « fautes » de langage pour leur redonner leur valeur fonctionnelle.

3) Analyse d'un corpus linguistique (situation standardisée) :

— **sur le plan :**
phonologique
prosodique
syntaxique
lexical (perception des rapports qui organisent les messages émis et reçus),

— **sur le plan des niveaux de dialogue** en référence au schéma de la communication.

4) Elaborer des **instruments** permettant :

— l'évaluation des capacités perceptives et des capacités d'articulation au niveau de la chaîne parlée,

— l'évaluation du niveau de maîtrise du système phonologique individuel **(mise en matrice** du système d'oppositions),

— l'évaluation du niveau de maîtrise des structures prosodiques (schèmes mélodiques et rythmiques pré-syntaxiques) (code d'intonation),

— l'évaluation des niveaux d'organisation syntaxique des messages (système de rapports - grammaire intuitive),

— l'évaluation du niveau lexical,

— l'evaluation des niveaux de dialogue :

- diagrammes élaborés par le groupe,
- échelles d'attitudes en cours d'élaboration.

II - RECHERCHES PORTANT SUR LA TRANSFORMATION D'UN SYSTEME EN UN AUTRE SYSTEME : de la maîtrise progressive de la langue orale à la DECOUVERTE ET A L'ASSIMILATION (intuitive d'abord, puis progressivement structurée) du CODE qui permet de LIRE ET D'ECRIRE.

1) Entraîner les institutrices

— à bien distinguer les deux **ORDRES** (oral et écrit) et les **rapports** qui s'instituent entre chacun d'eux,

— à bien distinguer les **situations** qui englobent les **messages** émis ou perçus, dans les deux ordres, et comparativement,

— à distinguer l'activité de l'**émetteur** de celle de **récepteur**, dans une situation donnée (et dans les deux ordres),

— à saisir par l'observation et l'analyse des **messages** oraux ou écrits, émis par les enfants, la complexité des **fonctions** du langage (oral ou écrit),

— à stimuler la créativité enfantine (appétence — et attitudes relationnelles sous-jacentes) vers la production de messages diversifiés en fonction d'une même situation, — d'un seul message en fonction de situations diversifiées.

∴

2) Entraîner les institutrices

— à stimuler par des activités diversifiées l'**activité perceptive** (saisie des indices de probabilités en fonction d'une hypothèse préalable — vérification de l'hypothèse),

— à stimuler par des activités diversifiées l'**activité de déchiffrement** (recherche des significations à partir des traits pertinents du message écrit),

— à entraîner les enfants à construire, en l'explicitant, leur **stratégie d'exploration** de la chaîne écrite dans un champ donné,

— à stimuler l'utilisation de **codes divers** dans la transmission et le déchiffrement de messages écrits ou dessinés (codes bi-univoques — codes déterminés — codes structurés),

— à distinguer clairement les deux **codes** dans leurs relations (similitudes et distorsions) pour conduire efficacement les activités de **transformation** du système oral en système écrit,

— à manipuler la transformation au niveau des unités de première articulation (mots — monèmes),

— à maîtriser progressivement l'ensemble « phonèmes » et l'ensemble « graphèmes » dans leurs relations réciproques, en tenant compte des capacités réelles des enfants à ce niveau.

III - Faire surgir, aux points de convergence de ces études, analyses, expériences, recherches, dans une perspective d'exploration toujours ouverte,

UN ENSEMBLE COHERENT D'HYPOTHESES PEDAGOGIQUES,

susceptibles d'être vérifiées sur des terrains expérimentaux **strictement définis et constitués, — et selon un dispositif expérimental clairement élaboré par les spécialistes (expérimentalistes) associés au groupe de conception.**

Un tel ensemble pourrait se construire en tenant compte :

1) — des capacités relationnelles d'échange avec autrui dont dispose l'enfant à son entrée à l'Ecole maternelle, — et de leur évolution (bilan des difficultés et carences),

— de l'organisation et de l'évolution du schéma corporel,

— des capacités motrices (actions et apprentissage des actions),

— de l'organisation du schéma spatial — et de l'orientation de l'espace vécu,

— de la disponibilité au codage et au décodage des actions par l'explicitation et la représentation,

— des possibilités à saisir les relations objectives et à multiplier les points de vue sur les objets, les actions, les situations et leurs représentations (capacité symbolique).

2) Tenir compte également :

— de l'évolution du langage
(langage affectif → langage objectif)
(niveaux de dialogue),

— des capacités linguistiques
(sous l'angle de la performance et de la compétence)
(évaluation possible sur le plan phonologique, prosodique, syntaxique, lexical),

— du milieu socio-familial et culturel
(évaluation possible).

RENDRE AINSI CLAIR POUR CHACUN, LA VALEUR INSTRUMENTALE DU LANGAGE ORAL ET ECRIT considéré comme :

— outil relationnel,

— outil conceptuel,

— outil de création,

— instrument privilégié pour conserver et véhiculer le patrimoine culturel (tradition orale et écrite).

IV - Dégager sous forme de diagramme flexible les démarches-clés d'une pédagogie efficace du langage oral et écrit au niveau pré-élémentaire, en liaison avec le cycle élémentaire.

PLANIFICATION DE LA RECHERCHE

1970-1971

— EXPLORATION de l'activité perceptive.

— Approfondissement des recherches sur les plans suivants :

l'activité et la démarche perceptives,
les apprentissages perceptifs,
l'entraînement perceptif,
Applications →
↓
l'acte de parole
l'acte graphique
l'acte lexique
l'expression écrite.

— Elaboration du réseau d'hypothèses pédagogiques.

— Elaboration des instruments de contrôle.

— Mise au point du dispositif expérimental.

1971-1976

— Contrôles expérimentaux.

— Remodelage des hypothèses.

— Mise au point d'une stratégie pédagogique favorable au développement du langage et à la maîtrise progressive de la langue écrite à l'école maternelle, en liaison avec le cycle élémentaire.

CONTROLES

Conduits à partir d'un réseau clair d'hypothèses, sur les terrains expérimentaux, à l'initiative des spécialistes associés à la recherche après définition de l'instrumentation retenue.

EXTENSION SOUHAITEE

La recherche intéresse actuellement 8 écoles normales et 22 circonscriptions d'inspection.

Les 30 équipes associées évoluent vers la constitution de terrains expérimentaux stables.

Pas d'extension souhaitée avant la mise en œuvre du dispositif expérimental sur les terrains stabilisés.

LE GROUPE DE CONCEPTION

en liaison avec M^mes^ les Inspectrices générales
H. BRULE
R. GOUTET

RESPONSABLES, SPECIALISTES ET PEDAGOGUES

— Marguerite LAURENT - DELCHET, I.D.E.N., Chef de Travaux I.N.R.D.P.

— Janine BEAUDICHON, Psychologue généticienne (Laboratoire de psycho-génétique).

— Jeanne MARTINET, Linguiste (Laboratoire A. Martinet).

— Robert FRENKEL, Linguiste (Laboratoire de J.-F. Bresson).

— **Marie-Christine DROIN, Psychologue-orthophoniste (Hôpital de la Salpétrière).**

— **Docteur B. PISSARO, Maître de Conférences, Agrégé de Médecine préventive et Santé publique.**

— **Colette STOURDZE, Conseiller pédagogique (Centre international, Sèvres).**

— **Berthe MINNE, I.D.E.N., Paris.**

— **Pierre PARLEBAS, Attaché de Recherche E.N.S.E.P.S.**

— **Arlette BASSECOULARD, I.D.E.N., Paris.**

— **Annie PICHEROT, I.D.E.N.**

— **Simone DREVON, Professeur Ecole nationale des Batignoles, Paris.**

— **Yvonne LE ROCH, I.D.E.N., Strasbourg.**

— **Madeleine BILGER, Conseillère pédagogique, Strasbourg.**

Avec la participation des institutrices, directrices, conseillères pédagogiques et circonscription de M^mes^ les Inspectrices BARIS, CHAVARDES, PLATTEAUX, TEURLAY, DARMAUN.

LE RESEAU NATIONAL
DE LA RECHERCHE LANGAGE
LP - LE - CREATIVITE

Il couvre actuellement 19 académies et rassemble 23 circonscriptions d'écoles maternelles, 21 écoles normales.

Voir ci-joint la liste des équipes engagées.

LISTE DES EQUIPES NATIONALES

ACADEMIE	CIRCONSCRIPTIONS I.D.E.N.	ECOLES NORMALES	DIRECTRICES, DIRECTEURS E.N.
AIX-MARSEILLE		E.N.F. AIX	M^me^ DESCHAMP
AMIENS		E.N.F. AMIENS	M^me^ LEFEVRE
BESANÇON	M^me^ VIEIL, I.D.E.N. BESANÇON		
		E.N.G. LONS-LE-SAUNIER	M. GIORDANI
BORDEAUX		E.N.F. BORDEAUX-CAUDERAN	M. CORPRON
		E.N.M. AGEN	M^lle^ MAILLET
CAEN		E.N.F. CAEN	M^me^ BEST
DIJON	M^me^ MIQUET, I.D.E.N. DIJON		
GRENOBLE	M^lle^ QUILGHINI, I.D.E.N. ANNECY		
LILLE	M^me^ FLAMME, I.D.E.N. BETHUNE		

ACADEMIE	CIRCONSCRIPTIONS I.D.E.N.	ECOLES NORMALES	DIRECTRICES, DIRECTEURS E.N.
		E.N.F. DOUAI	M^lle BRIANÇON
	M^lle DESHAYES, I.D.E.N. LILLE		
LYON		E.N.F. SAINT-ETIENNE	M^lle LASSALAS
	M^me DESJOUIS, I.D.E.N. LYON		
	M. BOUGAULT, I.D.E.N.		
MONTPELLIER		E.N.F. MONTPELLIER	M^me GODARD
NANTES	M^lle JACOB, I.D.E.N. COULAINES	E.N.F. LE MANS	M^me SORIN
		E.N.F. NANTES	M^me ROLLAND
ORLEANS-TOURS	M^me DELRIEU, I.D.E.N. BLOIS		
	M^me JOLLIVET, I.D.E.N. ORLEANS		
		E.N.F. CHATEAUROUX	M^me INBERT
		E.N.G. CHATEAUROUX	M^me BERGUSSEAU
POITIERS		E.N.F. ANGOULEME	M^me GARCIN
REIMS	M^lle BOESCH, I.D.E.N. REIMS		
		E.N.F. SAINTE-SAVINE	M^me GUERRE
RENNES		E.N.F. VANNES	M^me LECLERC
STRASBOURG	M^lle LE ROCH, I.D.E.N. STRASBOURG		
TOULOUSE		E.N.M. ALBI	M^me BUONO
	M^me BASTOUL, I.D.E.N. CASTRES		
		E.N.G. TOULOUSE	M. GARRIGUE
		E.N.M. TARBES	M^me BUCHERON
	M^me GELIBERT, I.D.E.N. MONTAUBAN II		
PARIS	M^me BASSECOULARD		
	M^lle MINNE		
	M^me PICHEROT		
		E.N.F. LE BOURGET	M^me NANESSE

ACADEMIE	CIRCONSCRIPTIONS I.D.E.N.	ECOLES NORMALES	DIRECTRICES, DIRECTEURS E.N.
CRETEIL	M^me^ SPONH, I.D.E.N. VAL-DE-MARNE		
	M^me^ CHAVARDES, I.D.E.N. SEINE-SAINT-DENIS		
	M^me^ DARMAUN, I.D.E.N. VAL-DE-MARNE		
	M^me^ TEURLAY, I.D.E.N. SEINE-SAINT-DENIS		
	M^me^ BARIS, I.D.E.N. VAL-DE-MARNE		
	M^lle^ PLATTEAUX, I.D.E.N. SEINE-SAINT-DENIS		
VERSAILLES	M^me^ CALMY, I.D.E.N.		
		E.N.F. SAINT-GERMAIN	M^me^ MICHEL
	M^me^ DELRIEU		
	M^me^ RAFFARD		
20 ACADEMIES	25	21	
		46	

VI. - DOMAINES D'EXPLORATION

UNE RECHERCHE A FACETTES

LES DOMAINES ACTUELS DE LA RECHERCHE
« Langue parlée - langue écrite » et créativité

« *Une recherche à facettes* » (1).

En fonction même des options qui sont les nôtres au niveau pré-élémentaire, nous avons été amenées afin que les problèmes restent « maniables », à réduire notre angle de vue et à braquer le « faisceau » de nos investigations sur six champs ou domaines d'exploration schématisés dans le diagramme ci-contre. Six visées essentielles déterminent autant de champs ou DOMAINES interférents et complémentaires. L'exploration de ces domaines est TOUJOURS OUVERTE, nous continuons à travailler comme des géologues sur le terrain. Ces DOMAINES se sont définis, structurés ou densifiés en fonction des investigations conduites par nos équipes, en fonction du traitement des données recueillies et centralisées au niveau du groupe de conception et de coordination qui associe les pédagogues aux expérimentalistes, aux psychologues généticiens, aux linguistes, orthophonistes, médecins, psycho-sociologues, spécialistes de la motricité... qui, depuis 1967 nous « épaulent » dans notre démarche et dans le plus parfait bénévolat.

Nous attirons l'attention de nos lecteurs sur l'ouverture du sixième domaine : APPROCHE POETIQUE DU LANGAGE qui, sous l'angle de l'activité ludique enfantine, recouvre en réalité tous les autres domaines. A l'heure où ce numéro de RECHERCHE PEDAGOGIQUE paraîtra, un second numéro sera sous presse, dans lequel nous avons regroupé un ensemble de travaux relatifs à la « CREATIVITE ». C'est dans ce prochain dossier qu'apparaîtront les études et expériences relatives à l'approche poétique du langage.

(1) Propos de Louis LEGRAND.

Le schéma des « DOMAINES » (ci-contre) doit être lu et analysé en contrepoint de la première grille d'OBJECTIFS.

DOMAINE I : APPETENCE A LA COMMUNICATION.

— Principe de plaisir. Principe de désir. Loi de fonctionnement.

— Motivations et investissements.

— Systèmes non linguistiques et linguistiques de communication en inter-relation.

— Réseaux et structures de communication.

— Structures et fondement du dialogue.

— Le statut du « sujet parlant ».

DOMAINE II : LANGUE ET PAROLE. ECOUTE ET MANIEMENT DE LA LANGUE ORALE.

— Développement du langage (dans toutes ses dimensions), en situations de communication et d'expression motivées.

— Développement des habitudes ou réflexes linguistiques.

— Développement de l'intelligence de la langue (déchiffrement des messages en fonction d'une hypothèse de signification).

— Accès au langage de récit.

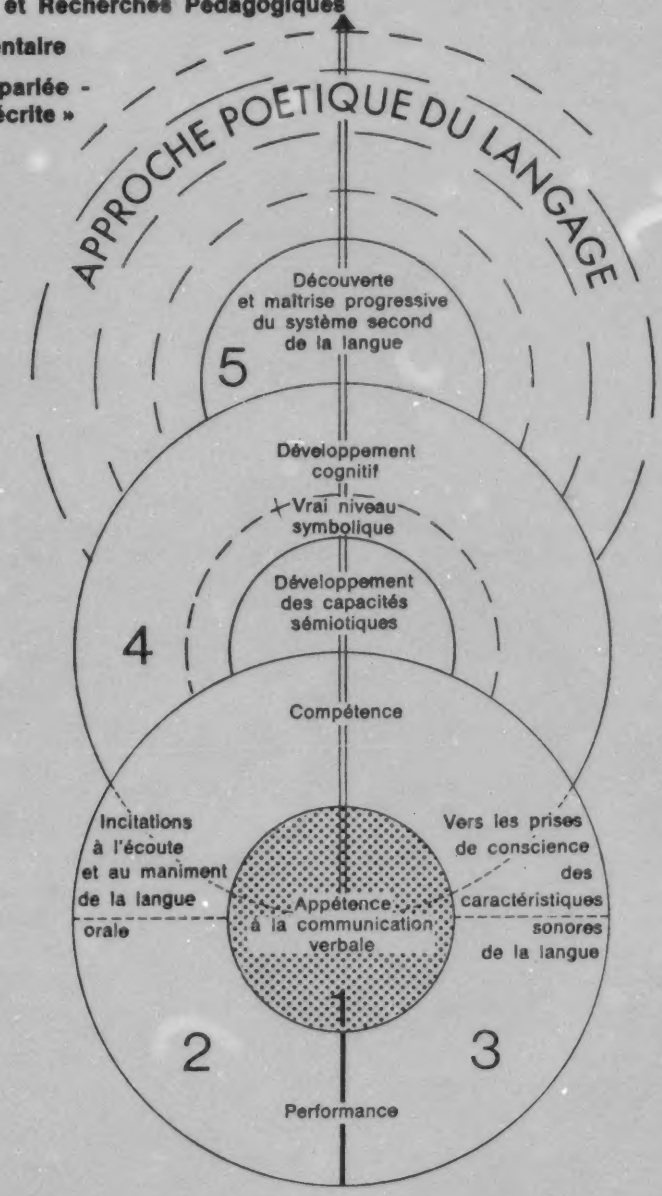
DOMAINE III : LANGUE ET PAROLE. VERS L'OBJECTIVATION DE LA LANGUE et les prises de conscience des caractéristiques sonores de la parole

— au niveau de la ligne prosodique,

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques

Division : Pré-élémentaire

Section : « Langue parlée - langue écrite »



LES 5 DOMAINES DE LA RECHERCHE - 1972

40

— au niveau de la chaîne monémique (morpho-syntaxe, champs lexicaux),

— au niveau des unités distinctives (les phonèmes dans leur valeur oppositionnelle).

EN CONTREPOINT

— développement de l'initiative corporelle en relation avec la créativité musicale et verbale,

— entraînement à la découverte des repères spatio-temporels,

— affinement des capacités perceptives auditives et visuelles,

— développement des capacités de traitement des données spatiales et temporelles.

DOMAINE IV : DEVELOPPEMENT COGNITIF

- Développement des capacités sémiotiques
  - Composantes sémantiques.
  - Composantes probabilistes.
  - Maîtrise des relations signifiant/signifié.
- Développement des capacités opératoires
  - Le modèle opératoire (cf. Piaget).
  - La composante opératoire.
  - Composante syntactique du langage.
  - Composante phonologique.
- L'exploration de ce quatrième domaine mobilise actuellement les équipes de la RECHERCHE « MATHEMATIQUE VIVANTE ET CREATIVITE »
  - Opérations constitutives de l'espace et du temps.
  - Opérations logico-arithmétiques.
  - Cf. modèle opératoire de Piaget.

DOMAINE V : FAVORISER L'ACCES ET LA DECOUVERTE DU SYSTEME QUI PERMET DE LIRE ET D'ECRIRE.

- Graphies du langage et « SITUATIONS ».
- Graphies du son et graphies du sens.
- SITUATION - SENS - SIGNIFIE.
- SENS ET HYPOTHESES DE SENS.
- PRATIQUE DES OPPOSITIONS PHONOLOGIQUES.
- LIRE
  - chercher le sens → système sémiologique
  - produire les sons → système phonologique.

DOMAINE VI : APPROCHE POETIQUE DU LANGAGE.

- Le rapport ENFANT ↔ POESIE.
- Où le situer ?

Nous ne savons pas encore si nous le trouverons :

— au niveau de la vie enfouie et de l'imaginaire enfantin, univers des pulsions où règne le désir et le principe de plaisir et qui émerge dans les conduites,

— au niveau du corps et des « cinq sens corporels » dont nous parle Lorca,

— ou au niveau de l'intelligence et de la raison claire,

— ou au niveau du jeu verbal et du hasard heureux — car pour les enfants, les mots n'ont pas fini de jouer » — ils prédisent aussi,

— ou au niveau du sentiment qui s'éveille déjà chez eux et se révèle peut-être comme « l'impératif de l'essentiel ».

Dans son ensemble, le projet pédagogique qui sous-tend toutes nos investigations s'inscrit vigoureusement contre la « STERILISATION DE L'IMAGINAIRE » (1).

Il s'agit bien pour nous de ménager la rencontre entre trois fonctions spécifiques du langage :

fonction relationnelle

fonction conceptuelle — fonction onirique

et, dans ce triangle : **DELIVRER LA PAROLE.**

Rendre les enfants maîtres de leur langue, c'est aussi **ARMER LEUR LIBERTE.**

« L'homme parle et sait parler. »
Déjà nous glissons vers la **FINALITE** de nos recherches.

(1) Propos d'Irène LEZINE.

VII. - FINALITÉ ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

« Une mesure de rendement ne peut être que relative aux objectifs fixés. »

Louis Legrand

L'élucidation et l'élaboration d'une grille d'objectifs est un moment nécessaire de la recherche et nos équipes se sont trouvées confrontées rapidement à ce problème, dès la seconde année de la phase exploratoire.

FINALITE DE LA RECHERCHE

Il semblait, de prime abord du moins, relativement facile de s'entendre **sur la finalité ou objectif fondamental** de la recherche entreprise sur un plan de rénovation de la pédagogie du langage au niveau de l'école maternelle.

Nous rendons compte rapidement de notre effort de mise au clair à l'égard des deux concepts : FINALITE et OBJECTIFS, qui sont souvent confondus dans nos groupes mêmes.

Le mot OBJECTIF est sans ambiguïté. Emprunté au vocabulaire militaire, il nous situe d'emblée sur un plan pragmatique et par métaphore désigne : **le BUT PRECIS que se propose l'action.** Par contre, le mot FINALITE qui apparaît dans trois champ sémantiques divers (morale, esthétique et biologie) comporte une charge d'ambiguïté dont nous avons très rapidement pris conscience à l'intérieur de nos groupes de discussion. Il sous-entend un « rapport » beaucoup plus fluctuant et subtil entre les moyens et les fins. Ce rapport (de finalité) est sans doute très voisin du rapport de conséquence mais ne peut être confondu avec lui et les processus d'adaptation qu'il suggère sont infiniment plus ambigus entre les fins et les moyens ; entre les moyens et les fins. Cette « fonction » où se trouvent liés les deux termes n'a qu'une apparente rigueur. Il est des finalités conscientes ; il est des finalités obscures ; il est des fins plus apparentes que réelles et sans doute est-il « également faux de juger les moyens sur la fin ou la fin sur les moyens. La fin n'est que l'unité synthétique en définitive des moyens employés » (1). L'on risque aussi de prendre le moyen pour la fin ; on peut aller jusqu'à penser que la fin justifie les moyens et que l'on a le droit de traiter autrui comme un moyen et non comme une fin... Rien n'est innocent dans ce domaine — et la finalité qu'on se propose est toujours, qu'on le veuille ou non, en relation avec un système de valeurs implicite ou explicite. Elle exprime toujours dans le domaine qui est le nôtre une philosophie de l'éducation, une politique de l'éducation conditionnée en général par le tissu de culture dans lequel nous vivons et tout spécialement par les forces et courants de forces dominants dans le groupe social dont nous sommes parties. Des prises de conscience successives jalonnent l'histoire de l'éducation ; elles aboutissent souvent à une mutation dans les principes sans pour autant nous faire entrer dans les faits. Le principe de l'égalité des chances qui figure dans la Déclaration des Droits de l'Homme en 1789 n'a pas encore trouvé réellement à s'incarner dans notre réalité sociale actuelle.

De telles réflexions nous ont amenés à élucider la FINALITE de notre recherche, sachant qu'elle engloberait et aimanterait nécessairement la nature, les significations et la hiérarchisation possible de nos objectifs plus spécifiques.

***

(1) J.-P. SARTRE.

C'est le principe de l'égalité des chances qui a constitué tout d'abord le vecteur de notre formulation. Le souci et la résolution obstinée de réduire les handicaps si manifestes chez certains enfants, et dès le départ, qu'ils soient d'origine affective, socio-culturelle, linguistique... ou de toutes autres natures, — nous conduisent à rechercher les stratégies éducatives et pédagogiques qui puissent assurer :

— la réduction rapide de ces handicaps,

— la réduction rapide des « différences » qui tiennent aux inégalités d'apport culturel,

— la prévention des « inadaptations » et des « échecs » dans l'étape suivante de la scolarité,

— l'éveil, le réveil, le développement des potentialités présentes chez tout enfant,

— la conversion de ces potentialités personnelles, singulières pour chacun, en **capacités**, en **efficiences**, en **savoirs-faire observables** et **contrôlables** — puisqu'ils se traduisent sur le plan comportemental. Il est clair que nous renonçons sur ce plan à prendre en considération l'innéité de prétendus « dons » ou « aptitudes » qui ne représentent pour nous que des valeurs postulées arbitrairement.

Sur le plan plus spécifique du développement du langage, de l'appropriation et maîtrise progressive de la langue considérée dans sa face orale et dans sa face écrite, il est clair que le développement des potentialités se traduit en efficiences et savoirs-faire précis :

éveiller et fortifier :
- le VOULOIR COMMUNIQUER
- le POUVOIR COMMUNIQUER

- le VOULOIR DIRE — le VOULOIR
- le POUVOIR DIRE — le POUVOIR
- le SAVOIR DIRE — le SAVOIR

} LIRE ECRIRE

- le VOULOIR S'EXPRIMER
- le POUVOIR DE S'EXPRIMER
- le VOULOIR ETRE
- le POUVOIR et le SAVOIR ETRE.

Il est clair pour nous que la conquête de l'autonomie et l'exercice de la liberté passent par le développement de ces capacités, par une démarche libératrice et structurante où chaque enfant s'affirme comme une personne, affirme ses qualités et ses pouvoirs d'invention, de créativité, de choix et de décision. Cette affirmation de soi trouve ses raisons et son renforcement dans la relation constante avec le groupe dont chacun est partie, où chacun découvre l'autre comme une personne.

La finalité essentielle, l'objectif fondamental que nous poursuivons, en langage clair, s'inscrit sur deux vections :

— Réduction des « différences » ou « inégalités » de départ par le développement des capacités.

— Emancipation de tous les enfants — par l'ouverture à la vie relationnelle, l'exercice de l'initiative et de l'autonomie.

C'est sur ces deux vecteurs convergents que nous espérons :

ARMER LEUR INTELLIGENCE ET LEUR IMAGINATION,
ARMER LEUR LIBERTE.

Nous faisons volontiers nôtre cette visée essentielle de Pierre Bourdieu :

« Préparer l'émancipation de **tous** les enfants en nous donnant **inconditionnellement** pour fin de permettre au plus grand nombre possible de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement possible, du plus grand nombre de CAPACITES qui font la culture scolaire à un moment donné. »

Il nous semble sur ce plan nous maintenir dans la finalité de l'ECOLE MATERNELLE depuis sa création : « L'Ecole maternelle, instrument de justice sociale et création continue » (1).

OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE

C'est à l'issue du stage national de Paris, mars 1971, c'est-à-dire après deux années d'exploration et d'efforts pour dégager la problématique de la recherche « langage - langue parlée - langue écrite et créativité » que fut posé le problème de la réalisation d'une grille d'objectifs spécifiques, susceptible de devenir un « OUTIL COMMUN » à toutes les équipes engagées sur le territoire national.

Nous avions en un premier temps, essayé de faire apparaître un premier niveau d'objectifs ou plutôt de **« directions d'objectifs »** sans aucun doute trop généraux, sans intention de les hiérarchiser dans cette première étape de la recherche. Dans leur généralité cependant, chacune de ces directions d'objectifs incitait les pédagogues, psychologues, médecins, orthophonistes, linguistes, etc. associés sur les terrains, à démultiplier l'objectif trop général en des séries emboîtées et plus fines d'objectifs plus précis, en orientant cette « décomposition » vers une liste non exhaustive sans doute des **capacités** et **savoir faire** directement observables au niveau des enfants et peut-être évaluables, ... mesurables... Nous tentions de jeter ainsi le pont entre les objectifs spécifiques de la recherche et les objectifs pédagogiques qui s'inscrivent dans la même visée.

Cet outil commun à toutes les équipes et dont le caractère général et très provisoire appelait des ajustements attentifs, dans le sens de la précision, de la cohérence et de l'affinement s'est révélé cependant, — et pour un temps —, extrêmement précieux et inducteur au niveau de certaines équipes. Il leur a permis de rationaliser l'acte pédagogique sur le terrain ; il a favorisé la concertation entre les membres de l'équipe ; stimulé la réflexion dans la mesure même où il a provoqué le travail d'élucidation des concepts qu'il véhiculait ; stimulé la critique dans un sens constructif en faisant pressentir qu'un même objectif peut être formulé à des niveaux différents qui appellent des emboîtements et suggèrent une hiérarchisation entre les objectifs voisins. Enfin, l'outil s'est révélé précieux dans les échanges entre équipes associées, soit au plan régional, soit au plan national.

Très rapidement cependant la grille première d'objectifs s'est révélée insuffisante. On en a souligné le caractère lacunaire, le manque de cohésion et l'ambiguïté dans sa forme.

Depuis le stage de DIJON 1973, chaque équipe, sur son propre terrain s'est engagée à faire évoluer cette grille. Une commission restreinte a été constituée : « la Commission des objectifs ». Elle centralise les envois des équipes nationales. Composée de pédagogues, de linguistes, psychologues, sociologues, orthophonistes..., elle s'attache essentiellement à parfaire cet OUTIL, indispensable au moment où nous entrons dans une phase de validation de nos hypothèses d'action pédagogique. Elle fonctionne activement.

C'est l'OUTIL provisoire que nous insérons dans ce cahier ; il rend compte d'un moment de notre recherche. Sa lecture ne peut-être véritablement inductrice que dans la mesure où chacun des termes qui apparaissent aux différents étages du schéma sont parfaitement élucidés. Une première critique constructive de la grille consisterait à passer chacun de ces termes au crible d'une définition précise. Encore faudrait-il que, comme nous en avertit de Landsheere, nous puissions nous arracher à nos habitudes de donner de ces termes des « définitions essentielles » qui consistent toujours « à définir un concept par un ou plusieurs autres ». Il s'agit de traduire ces termes en

DEFINITIONS OPERATIONNELLES

qui éclairent sans équivoque les « capacités » à développer par les comportements réels à observer », des comportements étant les indices de ces capacités.

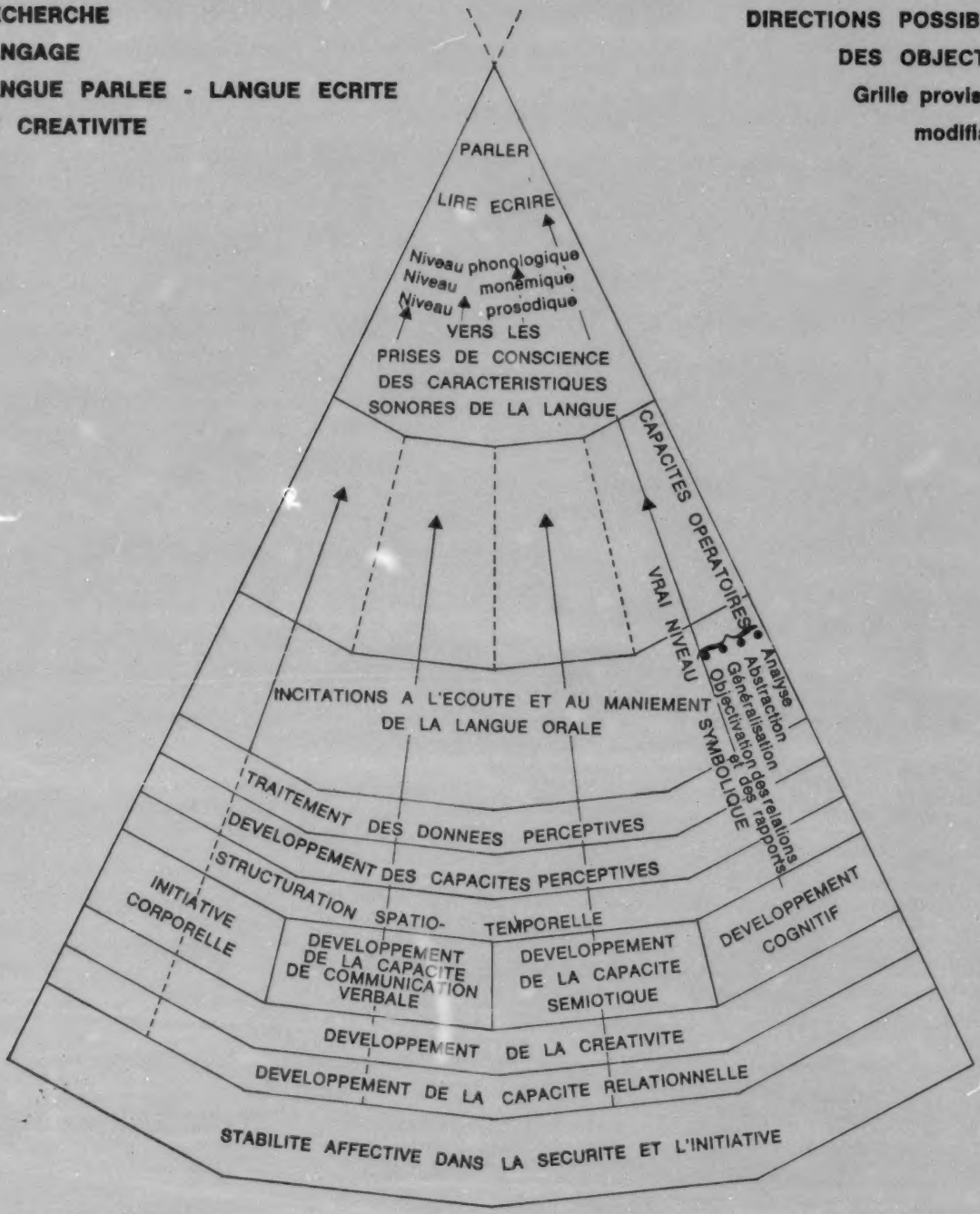
Alain Beaudot (2), notre collaborateur et conseiller au niveau du groupe de conception, s'est attaché

(1) H. SOURGEN, Inspectrice générale de l'Instruction publique.

(2) Auteur de l'ouvrage « La créativité à l'école », P.U.F., 1969.

RECHERCHE
LANGAGE
LANGUE PARLEE - LANGUE ECRITE
ET CREATIVITE

DIRECTIONS POSSIBLES
DES OBJECTIFS
Grille provisoire
modifiable



à montrer comment un objectif aussi général que celui-ci :

développer la créativité

(voir étage 3 de notre pyramide)

pouvait être converti en objectif opérationnel, et à quelles conditions. Nous insérons ici un extrait de sa démonstration.

La définition opérationnelle

Le premier pas sera donc de donner une définition opérationnelle de la créativité. Pour ce faire, on gardera à l'esprit la remarque faite par A. Bonboir au sujet des aptitudes : elle distingue aptitude fondamentale et aptitude actualisée que l'on peut aussi appeler « capacité ». Cette dernière est susceptible d'être observée car elle seule se traduit en termes comportementaux.

Nous définissons donc la créativité comme la capacité à produire **des** réponses à **un** stimulus donné (les termes « réponses » et « stimulus » sont ici pris dans le sens le plus large). Une telle définition de la créativité recouvre presque totalement ce que GUILFORD a nommé « la pensée divergente » laquelle se distingue de la « pensée convergente » par le fait que l'une est la production de **plusieurs réponses à un** stimulus alors que l'autre est la production **d'une réponse à un** stimulus. On pourra considérer la superposition de « créativité » et « pensée divergente » comme abusive dans la mesure où celle-là englobe un champ sans doute plus large que celle-ci. Cependant dans l'immédiat et dans un souci d'efficacité expérimentale et pédagogique, on admettra que l'opération qui caractérise le mieux la créativité est une opération de production et que cette opération est de nature divergente. On se rapportera encore une fois à A. Bonboir : « la mesure d'un comportement, conçu comme l'expression de l'opération d'un attribut donné, non directement accessible, est estimée être la mesure de cet attribut ». — La créativité, attribut non directement accessible sera donc approchée à travers une opération caractéristique : la production divergente. Reste maintenant à mettre en valeur, d'une part, les comportements par lesquels s'exprimera cette opération et d'autre part leur mesure.

Les comportements observables

On considérera donc des « produits » dont la nature pourra être extrêmement diversifiée à la fois en fonction des individus et en fonction des stimuli. Un stimulus comme l'environnement, par exemple, pourra amener à des produits très variés. Un stimulus comme l'ensemble des matériaux proposés à des enfants sera à l'origine aussi d'une grande diversité de « produits ».

L'observation portant donc sur des « produits » qu'en est-il alors de la « mesure » ou plutôt des « mesures » possibles. La première qui vient tout naturellement à l'esprit est la quantité de « produits » et déjà il est possible de concevoir l'étude de différence entre individus ; à un stimulus donné, le sujet A a produit 2 réponses, le sujet B en a produit 10.

La deuxième mesure possible porte sur la variété des produits : certains sont très voisins par leur contenu, d'autres très éloignés, et à partir de là on peut envisager de dresser une liste des « catégories » de produits, chaque catégorie regroupant les produits proches les uns des autres.

Certes on introduit ainsi le jugement subjectif mais on peut pallier ce défaut en demandant à plusieurs juges de classer les produits en « catégories » ; l'accord entre ces juges permet de retrouver une certaine objectivité. Dans la pratique donc, à un stimulus donné, le sujet A a donné 4 réponses appartenant toutes les 4 à des catégories différentes ; le sujet B a donné 8 réponses qui appartiennent à 2 catégories différentes. La troisième mesure possible porte sur la relative rareté d'un produit ; par commodité on appellera cette rareté « l'originalité » du produit. A un stimulus donné, le sujet A a donné 4 réponses qui ont été données par 5 % (par exemple) de la population à laquelle il appartient, le sujet B a donné 2 réponses qui n'ont été données par personne d'autre que lui.

La quatrième mesure possible porte sur la « complexité » du produit ; celui-ci en effet, peut être simple, comportant peu d'éléments ou au contraire extrêmement élaboré et complexe. A un stimulus donné, le sujet A a fourni une réponse simple peu structurée, sans détails ; le sujet B a fourni une réponse complexe, celle dans laquelle un nombre important de détails ajoute à l'idée de base. Le nombre de détails par rapport à l'idée de

départ fait la différence entre le sujet A et le sujet B.

A partir d'une définition opérationnelle de la créativité, on aboutit à déterminer quatre comportements observables et quantifiables (donc 4 mesures) :

— la quantité : nombre de produits,

— la variété : nombre de catégories,

— l'originalité : fréquence des produits,

— la complexité : nombre de détails du produit.

De même que l'intelligence, la créativité n'est pas mesurable directement. On se borne donc à définir des comportements que l'on considère comme représentatifs. Dire que les 4 comportements définis ci-dessus cernent totalement le concept de créativité serait absurde.

On postulera donc seulement qu'ils sont représentatifs et que « la face externe est estimée être le lieu de la ou des opérations de la face interne » (A. Bonboir).

Objectif pédagogique

Définition opérationnelle et comportement observables permettent dans un premier temps de mettre sur pied un plan expérimental qui amènera à l'évaluation objective dans le temps. Il est évident qu'il est possible d'observer l'évolution des comportements définis ci-dessus dans des situations standardisées.

A titre d'exemple, il est relativement aisé dans le cours d'une année scolaire à 3 ou 4 moments définis à l'avance, de procéder à des passations d'épreuves ou à des observations qui permettent d'évaluer les changements de comportements. Mais il va sans dire que ces 3 ou 4 « sondages », en cours d'année s'insèrent dans une réalité pédagogique de tous les jours, dont on ne peut pas tenir compte. Du plan expérimental on passe donc au plan pédagogique, et la commune mesure à ces deux plans est précisément la définition opérationnelle et les comportements observables qui en découlent.

Celle-ci permet en effet de définir un objectif pédagogique. En l'occurrence, cet objectif est aisé à définir : il s'agit de développer la créativité. Par « développer » on n'entendra pas accroître, augmenter, mais plutôt cultiver ; la graine ne se « développe » pas en plante et en fleur ; elle ne s'accroît pas, elle croît. On postule que la créativité est présente chez tous donc l'objectif pédagogique est de donner à chacun les moyens, de lui créer des situations afin de passer d'un état potentiel à un état effectif. En fait, l'objectif qui consiste à permettre au « potentiel » de devenir « effectif » est un objectif très large qui est celui de toute pédagogie. Donc à dire vrai, il n'y a rien d'original ici, sauf que cet objectif s'applique à la créativité, c'est-à-dire à ces quelques comportements que l'on considère comme représentatifs.

⁂

« *Tant que nous ne savons pas concevoir les problèmes pédagogiques de façon à en permettre une définition opérationnelle, nous serons incapables de mener les recherches objectives nécessaires au progrès de l'éducation.* » C'est cette mise en garde de de Landsheere qui, actuellement mobilise nos équipes dans leur effort pour

élucider,

formuler,

hiérarchiser

leurs OBJECTIFS.

Nous tenions à insérer dans ce chapitre ces quelques notes rédigées par Alain BEAUDOT à l'issue de nos deux stages nationaux de l'année 1973 ; elles balisent le champ de notre action et de notre effort d'approfondissement pour faire évoluer notre grille d'objectifs dans un sens véritablement opérationnel. La mise au point d'une nouvelle grille fera l'objet d'une publication antérieure. Chaque équipe a pris ses responsabilités dans cette voie et le groupe de coordination ou GROUPE DES OBJECTIFS y travaille activement. L'effort dans ce sens favorisera sûrement des remaniements plus profonds.

Le cheminement suggéré par Alain BEAUDOT à partir d'un exemple précis est applicable à tous les niveaux de la grille, qu'il s'agisse de « capacité relationnelle », de « capacités perceptives », « de capacité sémiotique »... ou « d'organisation et de structuration spatio-temporelles » comme a pu nous le démontrer magistralement au stage de Toulouse 73 notre collègue et collaboratrice Yvonne LE ROCH.

C'est cette exigence nouvelle pour beaucoup d'entre nous, engagés dans les opérations de recherche, que nous tenions à préciser aussi clairement qu'il nous était possible de le faire. De notre effort commun dépend tout l'avenir d'une recherche qui ne se justifie que si elle s'établit dans ce triangle unitaire :

— choix des objectifs,

— mise en œuvre des moyens,

— évaluation de l'efficacité de ces moyens.

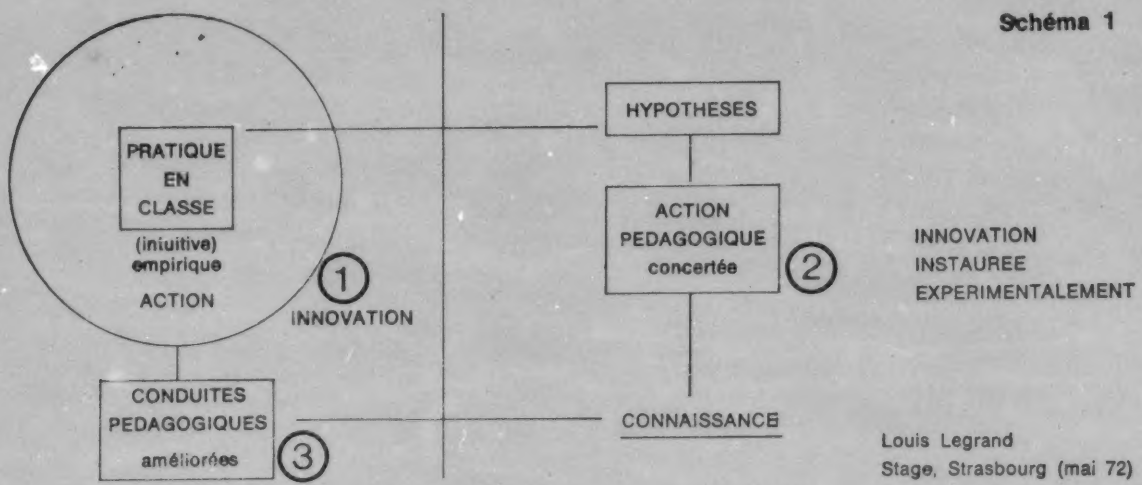
VIII. - SCHÉMA OPÉRATIONNEL DE LA RECHERCHE

« Si vous ne pouvez traduire les variables en termes de comportements observables, abandonnez-les... »

De Landsheere

A l'issue du stage national de STRASBOURG (mai 1972), au moment d'établir les synthèses relatives aux travaux présentés par Yvonne LE ROCH et son équipe, — et pour en souligner la cohérence, Monsieur LEGRAND, directeur de recherche, dégageait pour l'ensemble des participants le schéma représentatif du processus dans lequel nous nous trouvions alors engagés, au niveau pré-élémentaire, sur le plan national : processus d'une innovation soucieuse de se contrôler **(cf. schéma n° 1).**

Schéma 1



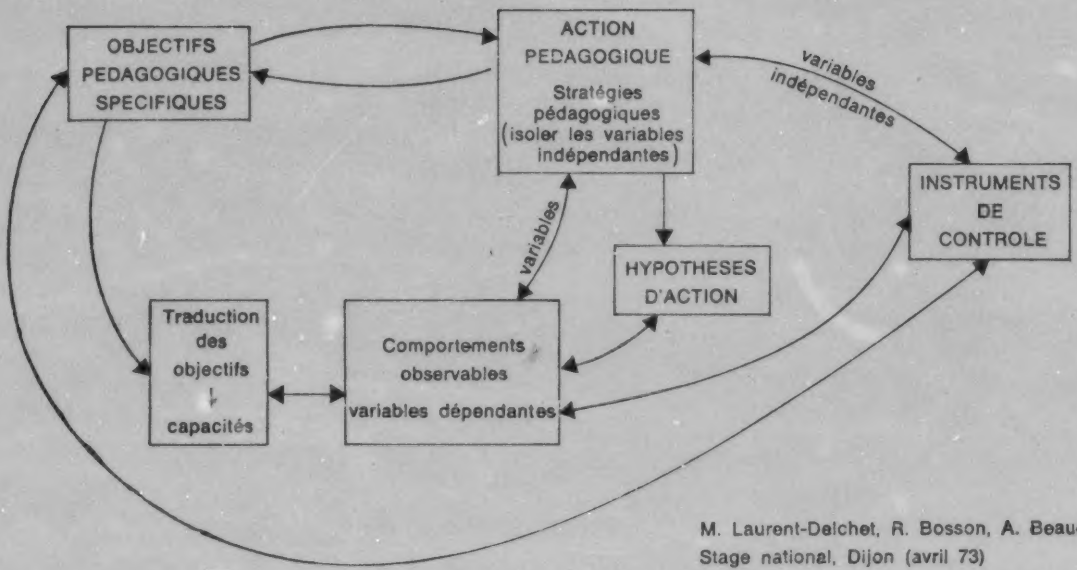
Les stages nationaux de DIJON puis de TOULOUSE (avril-mai 1973) nous ont permis de faire évoluer le schéma de notre démarche dans un sens plus opérationnel, au moment où nos équipes tentent le passage du statut empirique et intuitif à un statut expérimental de la recherche par la démarche d'évaluation **(cf. schéma n° 2).**

Dans leur exigence de mettre leurs objectifs clarifiés à l'épreuve de la pratique et de l'évaluation, les équipes ont été confrontées au travail de construction d'épreuves, de grilles ou d'instruments d'évaluation **(cf. rapports et travaux des équipes. Chapitres 2, 3, 4 de ce numéro).**

Ce travail de construction d'instruments adaptés qui conduit à une évaluation méthodique permet, par effets de rétroaction qui apparaissent sur le schéma,

- **l'ajustement progressif des objectifs et leur hiérarchisation,**
- **l'ajustement progressif de l'action pédagogique et ses modulations.**

SCHEMA OPERATIONNEL **Schéma 2**



M. Laurent-Delchet, R. Bosson, A. Beaudot
Stage national, Dijon (avril 73)
Stage national « Toulouse », Math. (mai 73)

L'on peut dire que cet ajustement passe nécessairement par l'évaluation, condition nécessaire pour faire évoluer le système. C'est cette réalité qui se confirme sur nos terrains les plus évolués et qui nous a permis parallèlement d'affiner nos hypothèses de recherche, les variables indépendantes étant saisies au niveau des stratégies pédagogiques minutieusement décrites et formalisées, les variables dépendantes saisies au niveau des comportements observables... Le rapport sur les réseaux de communication qui constitue le chapitre suivant de notre dossier illustre à notre sens cette démarche où se trouvent associées **« une expérimentation nécessairement ponctuelle et une action pédagogique nécessairement continue ».**

IX. - DANS QUEL TYPE DE RECHERCHE SOMMES-NOUS ENGAGÉS ?

Pour répondre aussi clairement que possible à cette question qui nous est souvent posée, nous tenterons de dégager les traits distinctifs de notre recherche par opposition à d'autres formes de recherches à caractère scientifique qui ont fait l'objet d'une classification (1) *à partir de définitions précises.*

PREMIER TRAIT DISTINCTIF : RECHERCHE « APPLIQUEE »

Nous sommes évidemment engagés dans une recherche ayant un but pratique déterminée : amélioration de la pratique pédagogique pour répondre à des besoins, à des problèmes précis, à des objectifs spécifiques, à une finalité clairement élucidée. Elle convertit les connaissances scientifiques et les utilise au niveau de l'action quotidienne,

par opposition à la RECHERCHE FONDAMENTALE,

« Recherche de connaissances nouvelles et de champs d'investigation nouveaux, sans but pratique spécifique. »

De Hemptinne, Conant, Bush

Il est clair cependant, — et le rapport sur « les réseaux de communication » en est une illustration frappante —, que ces deux types de recherche se trouvent associés du fait même de l'interdisciplinarité qui définit le fonctionnement de nos groupes de travail. Sur un tout autre plan, il est non moins clair que les recherches conduites dans une optique fondamentale sur les « opérations catégorielles de type logique » se trouveront intégrées au moment où l'on s'attachera par exemple à définir les « critères » d'une méthode de lecture adaptée... Ainsi la différenciation rigoureuse introduite au niveau des définitions reflète surtout notre préoccupation **dominante : l'application pratique des connaissances ou la nécessité d'associer toujours la recherche à l'efficacité de la pratique.**

DEUXIEME TRAIT DISTINCTIF : RECHERCHE CONVERGENTE

Nos équipes sont confrontées à un ensemble de problèmes liés entre eux par des complémentarités évidentes. Le diagramme organisateur de nos recherches, le schéma de nos objectifs en liaison avec celui des domaines que nous explorons font nettement apparaître cette convergence. D'autre part, les équipes travaillent en fonction d'un programme commun ; elles élaborent des outils communs, font converger leurs observations, enquêtes, expériences sur les terrains comme les apports théoriques des spécialistes. Les stages nationaux sont l'occasion, trop rare il est vrai, d'affirmer cette cohérence, cette cohésion. Ils permettent d'élaborer et d'affiner en commun les grilles d'objectifs, les trames d'hypothèses, les instruments d'évaluation. Nos recherches articulent leurs facettes multiples en fonction d'un programme officialisé chaque année par le Ministère de l'Education Nationale et se définissent ainsi

par opposition à

« des RECHERCHES DIVERGENTES conduites dans divers secteurs non liés entre eux »,

à

« des RECHERCHES LIBRES ou SAUVAGES sans possibilité de coordination ».

(1) Cf. Introduction à la recherche en éducation, G. DE LANDSHEERE, Ed. Colin Bourrelier.

TROISIEME TRAIT DISTINCTIF : RECHERCHE SUR TERRAIN

Pour nos équipes, le terrain, c'est l'école, le lieu même de l'action, de la relation pédagogiques. Elles se constituent en prise directe sur terrain. La difficulté réside dans l'obligation de « manipuler des variables » sans modifier **artificiellement** le milieu humain. Notre recherche se définit ainsi

par opposition à

la RECHERCHE EN LABORATOIRE

où l'expérience est le plus souvent provoqué artificiellement sans s'intégrer véritablement et de façon naturelle à la vie des enfants en milieu scolaire ou pré-scolaire.

Il est sûr que la recherche sur terrain est malaisée en raison de la difficulté de repérer et d'isoler des variables dans le très grand nombre des variables plus ou moins cachées que toute expérience comporte.

La constitution de nos équipes, la manière dont elles fonctionnent là où l'équipe pédagogique des spécialistes rompus à l'expérimentation, là où la concertation est régulière et possible (et ces conditions sont rarement réunies sur le même terrain) devrait permettre la réalisation effective d'une liaison efficace entre chercheurs et praticiens.

De telles oppositions, il est vrai, ne clarifient qu'imparfaitement le problème qui nous est posé. D'autres traits caractérisent plus nettement la dynamique dans laquelle nous sommes engagés, nous tentons de les dégager :

— Les pédagogues **volontaires** sont associés aux chercheurs, directement et à part entière sur le terrain de la pratique quotidienne.

— Ils se constituent en équipe pédagogique de recherche. Chercheurs et spécialistes apportent à cette équipe et sur le terrain même de la réalité pédagogique leurs points de vue et leur soutien en fonction de **problèmes** posés en **termes d'action** par les pédagogues eux-mêmes.

— L'on cherche en commun à **cerner le « problème » posé** dans ses dimensions multiples.

— Le problème est analysé sous des angles divers en fonction de la diversité des points de vue des différents membres de l'équipe. Les pédagogues participent activement à cette phase d'analyse où l'on s'attache à trouver des solutions possibles à une difficulté qu'ils ont eux-mêmes pressentie et vécue. Tous les membres de l'équipe sont confrontés à une réflexion commune « où la notion de compétence prend le pas sur celle du rang hiérarchique » et où chacun « prend conscience de ses limites ».

— Cet effort d'analyse se double d'un effort d'investigation pour réunir le plus grand nombre de données objectives et déterminer l'ensemble des facteurs qui paraissent intervenir dans les phénomènes étudiés.

— L'équipe interdisciplinaire de recherche peut alors se risquer à élaborer une hypothèse directive et des hypothèses de solution dont la mise à l'épreuve sur le terrain même de l'action fait l'objet d'ajustements minutieux. Cette hypothèse se modifie, s'affine et se précise au cours de cette nouvelle phase du travail. Il s'agit de mettre en relation deux ou plusieurs variables, les unes introduisant la cause, les autres désignant l'effet ou la conséquence observable.

— C'est de la formulation et du choix des hypothèses prédictives que découle le plan expérimental qui tend à confirmer, à infirmer, à nuancer les hypothèses retenues. Ce plan lui aussi est élaboré au sein de l'équipe. Sa mise au point conduit à la prise de conscience claire des responsabilités pour chacun des membres concernés.

— La construction parallèle d'instruments de contrôle et d'évaluation, le remodelage et le raffinage des stratégies pédagogiques qui évoluent vers une formalisation pertinente dans un souci d'élucidation et de maîtrise des variables qu'elles introduisent font évoluer le travail dans le sens d'une expérimentation aussi rigoureuse que possible dont nous tentons de rendre compte dans les rapports présentés par les responsables sur certains terrains.

Ces divers traits définissent une dynamique de recherche que nous pourrions qualifier en nous référant à l'ouvrage de G. de Landsheere précédemment cité : il s'agit d'une RECHERCHE OPERATIONNELLE. C'est cette dynamique qui s'affirme sur nos « terrains expérimentaux » les plus solides et vers laquelle tend l'ensemble de nos équipes.

Les divers types d'opérations qu'elle engage ont été rassemblés sous l'appellation paradoxale d'une **recherche-innovation** définie par Louis Legrand, Directeur de notre service. Il s'agit bien d'inno-

vation, « *mais d'une innovation qui prend conscience d'elle-même, qui définit clairement ses objectifs, essaie de rationaliser ses voies et ses moyens et de vérifier les résultats qu'elle obtient* » (1).

Aussi longtemps que cette **unité** :

choix des objectifs,
mise en œuvre des moyens,
évaluation de l'efficacité de ces moyens,

n'est pas réalisée, toute innovation, nous en sommes persuadés, risque de porter à faux.

Un tel processus n'est pas seulement celui de toute recherche. **Il représente, pour nos équipes, le processus complet, nécessairement unitaire de l'éducation.** C'est notre commune conviction : elle constitue notre réponse à la question qui nous est parfois insidieusement posée :

MAIS POURQUOI LA RECHERCHE ?

M. L.-D.

LA RECHERCHE - INNOVATION

Propos de Louis Legrand, Directeur de Recherche

Nous sommes arrivés à un moment où il est indispensable de distinguer ce qui est l'**innovation** et même l'innovation contrôlée et ce que peut être la **Recherche Pédagogique.** Il est certain que cette distinction, à laquelle on peut encore ajouter le problème du développement, est difficile dans le contexte français. Elle est peut-être difficile aussi pour des raisons conceptuelles qui tiennent à la matière même de la pédagogie et à la nature de ce que peut être une recherche en pédagogie. Je pense, cependant, qu'il est indispensable, qu'on réfléchisse sur ces points fondamentaux avant de se lancer dans une recherche pédagogique nouvelle.

L'INNOVATION est ce qu'il y a de mieux connu en France ; l'innovation dans tous les domaines de la pédagogie, naît tout simplement d'une insatisfaction : cette insatisfaction est ressentie par le pédagogue dans sa classe au contact de ses élèves, face aux tâches qu'il a à accomplir, c'est-à-dire face au programme qui lui est confié et aux structures de l'établissement dans lesquelles il est appelé à travailler ; en général, cette insatisfaction se traduit par un refus, par l'essai d'autre chose, par une volonté de sortir de cette inquiétude qu'il vit d'une façon plus ou moins explicite.

Il est certain que c'est l'innovation qui peut apporter un changement. Mais c'est ici qu'interviennent les limites de l'innovation, même si elle est concertée. Elle change certes des choses mais elle ne nous renseigne d'aucune façon objectivement sur ce qui a été changé et sur les résultats de ce changement. Il faut bien comprendre que l'innovation, en elle-même, est féconde, mais ne peut donner de renseignements objectifs en vue de la généralisation de cette innovation ou en vue de l'estimation de ce qui a été effectivement fait par l'innovation. L'opposition entre l'innovation et la recherche pédagogique doit être celle du faire et du savoir : faire quelque chose, c'est de la pédagogie, et on y trouve de la joie, du plaisir, de la satisfaction mais cela n'est pas de la recherche pédagogique. La recherche pédagogique commence à partir du moment où une distance est prise par rapport au faire et à partir du moment où une concertation permet de rendre objectif ce qui était produit par le faire. Autrement dit, la recherche pédagogique commence à partir du moment où il y a connaissance et cette connaissance doit être aussi scientifique que possible, c'est-à-dire aussi objective que possible ; il n'y a pas de progrès pédagogiques possibles du point de vue institutionnel s'il n'y a pas entre l'innovation et la décision de développement une prise de conscience objective de ce qui est possible, de ce qui a été fait et de l'efficacité de ce qui a été fait.

Cette dynamique est quelque chose de tout à fait nouveau dans la pédagogie, je dois dire que peu de personnes responsables y croient et même connaissent cette possibilité. Cependant, quand on réfléchit à l'évolution de la pédagogie officielle et de la réalité pédagogique depuis 20, 50 ou 100 ans, il est assez frappant de voir que toutes les innovations se perdent dans les sables, que finalement elles relèvent plus de la mode et de la contestation purement affective que d'une décision raisonnable.

Il est certain qu'il y a déjà eu des prémices intéressantes de cette prise de conscience, de cette connaissance, mais il est aussi certain que cela ne suffit pas encore. Il faut donc dépasser les évidences individuelles ou même collectives, les discussions passionnelles. Il faut essayer de parvenir à une description objective de ce qui est fait et par conséquent s'acheminer vers une recherche pédagogique

(1) Louis LEGRAND, Communication stage national.

authentique conçue comme un effort scientifique pour dépasser la constatation individuelle et purement affective.

Comment s'y prendre ? est-ce possible ? Il faut bien comprendre que transformer une innovation en recherche c'est inclure l'innovation dans la recherche. Il serait faux, à mon avis, d'opposer recherche pédagogique et innovation comme le « connaître » positif et le « faire » obscur : c'est une tendance de la pédagogie expérimentale.

Les hommes de laboratoire, très souvent, embrayent sur la réalité scolaire par la bande : ils vont par exemple prélever en classe des échantillons normalisés en un instantané pris à un moment déterminé, puis ils s'enfuient dans leur laboratoire avec cela sous le bras et le traitent avec des ordinateurs : c'est une manière de procéder, ou bien ils envoient des observateurs qui prennent des clichés mais qui ne touchent pas à ce qui se passe dans la classe, ou bien encore, ils prélèvent des élèves qu'ils emmènent dans leur laboratoire pour leur faire passer un certain nombre de tests cliniques ou non et en recherchent les conséquences. La recherche fondamentale se passe ainsi, très souvent, sans toucher à la dynamique scolaire (ce qui ne veut pas dire qu'elle est inutile, elle est même très utile, on y reviendra tout à l'heure ; il est certain que cela peut apporter des éléments nouveaux mais cela ne change pas fondamentalement les choses).

Cette pédagogie expérimentale consiste à mépriser tout ce qui est innovation, il y a des sphères très solides (recherches universitaires en particulier) qui ont toujours contesté la nature de nos recherches-innovation en disant qu'une véritable recherche ne doit pas se faire dans la salle de classe mais doit être conduite par des spécialistes hors de la salle de classe et en affirmant que seule cette manière d'aborder le fait pédagogique peut apporter une lumière dans ce domaine. Je pense qu'il y a certes tout un pan de la recherche pédagogique qui est de cette nature et il ne s'agit pas de le mépriser ; il est bien certain, par exemple, que l'étude d'un système pédagogique doit se faire en dehors du système lui-même par une prise de vue objective de ce système et pas du tout en étant au sein du système. Des études comme celles des centres d'études démographiques ou sociologiques, des études comme celles de Girard par exemple, sont fondamentales parce qu'elles nous montrent quels sont les facteurs macroscopiques, au niveau statistique, des redoublements scolaires ; l'importance du milieu socio-professionnel, voilà un fait qui relève d'une recherche sur le système et hors du système. De même, il est certain que, dans un tout autre domaine, des recherches poursuivies sur les procédés cognitifs de l'enfant, des recherches telles qu'elles sont menées dans les universités par les équipes piagétiennes, par exemple, recherches qui se font en dehors du milieu scolaire, sur des élèves prélevés du milieu et étudiés en laboratoire sont des recherches elles aussi extrêmement importantes pour la pédagogie ; pourtant elles se font en dehors des pédagogues. Mais si l'on veut que l'innovation devienne recherche il y a un autre type de recherche pédagogique à définir qui serait, en quelque sorte, ce que l'on pourrait appeler une recherche-innovation et cette recherche-innovation est celle que nous souhaitons voir développer autour de nous. C'est celle que nous avons, pour une part déjà, contribué à promouvoir, et c'est celle-ci que je voudrais préciser.

LA RECHERCHE-INNOVATION, pour être féconde, doit d'abord évidemment être une innovation, mais une innovation qui prend conscience d'elle-même et une innovation qui définit clairement ses objectifs et qui, d'autre part, essaie de rationaliser ses voies et ses moyens, qui essaie enfin de mesurer les résultats qu'elle a obtenus.

En réalité, dans ce domaine de la recherche pédagogique, si l'on veut qu'il y ait production, il faut une phase d'innovation, phase qualitative, phase de concertation qui aboutisse à définir des contenus, des processus nouveaux, etc. Mais il faut, **en un deuxième temps, qu'une phase d'évaluation paraisse, qui soit en même temps une phase d'approfondissement.**

En un mot il s'agit de définir quels sont les différents modèles possibles de cet enseignement ? Mais lorsque l'on a des méthodes, lorsque l'on a réussi un certain équilibre, il s'agit de savoir ce que l'on a fait, **il s'agit de savoir si il y a un rendement de cette pédagogie, si il y a des effets de transfert ailleurs,** si l'élève que l'on a ainsi produit correspond à ce que l'on cherchait. Bref, une **phase d'évaluation** devient nécessaire qui est un deuxième temps de **cette recherche et même un troisième** puisque le premier temps relève de l'information et de la documentation, le deuxième relève de l'innovation contrôlée et le troisième est celui de l'évaluation. Il faudra, en particulier, que les équipes qui auront été engagées dans cette opération aient des élé-

ments de documentation et ne soient pas en train de refaire ce qui a été fait ailleurs sans le savoir.

Le premier problème est, en effet, de savoir ce qui a été fait. Quels sont alors les objectifs d'une recherche actuellement lancée sur la base de l'innovation antérieure ? Tout d'abord, aussi curieux que cela puisse paraître, **il faut maintenant une définition claire des objectifs que vous poursuivez.** Vous ne pouvez évaluer que dans la mesure où vous évaluez vos propres objectifs, autrement dit une évaluation commence d'abord par des objectifs et en même temps que l'on fait de l'évaluation on est conduit à préciser ses objectifs.

Mais il faudrait qu'avant d'aborder un problème, vous ayiez connaissance des recherches fondamentales en la matière. **Vous travaillez heureusement dans un domaine très exploré, celui de la génétique.** Tous les travaux de Piaget sont des éléments éclairants. Voilà quelques points possibles qui relèvent d'un traitement objectif.

EVALUATION. Je vais essayer maintenant de définir concrètement ce que seraient les conditions générales d'une telle expérimentation.

Tout d'abord il faut que vous connaissiez avec précision les élèves avec lesquels vous travaillez ; cela veut dire d'abord en avoir un nombre suffisant : il n'est pas possible de conclure sur l'effectif d'une classe. Sur une classe on peut débroussailler mais non conclure. **Une classe n'est pas représentative de la population en général et l'importance de l'appartenance socio-professionnelle est considérable.** De plus, en matière de pédagogie expérimentale tout cela se passe au niveau statistique et par conséquent il y a des contraintes statistiques pour essayer de voir dans quelle mesure une différence est significative. Enfin et surtout si vous vous en tenez à une classe, **le facteur maître est prépondérant** et il n'est pas possible de porter un jugement objectif si on n'a pas un nombre important de maîtres.

Il faut donc avoir un nombre d'élèves suffisant pour avoir un nombre de maîtres suffisant. Il faut également avoir une caractérisation de ces élèves par la nature de leur appartenance familiale, par des tests généraux qui seraient à choisir. Il faudrait que la population scolaire, sur laquelle on travaille soit dans un fichier, chaque élève ayant un dossier. **Il faut ensuite connaître les maîtres — j'entends décrire avec précision les actes pédagogiques qui sont opérés.** Ce n'est pas parce que les maîtres enseignent le même contenu, qu'ils le font de la même façon et il ne faut pas simplement se fier à ce que le maître vous dit de ce qu'il a fait. Il faut essayer d'obtenir une description objective par indicateurs objectifs de la manière dont il procède. J'ai vu récemment un film tourné par Saint-Cloud qui me paraît extrêmement intéressant : on montrait comment une même notion mathématique était introduite au même niveau par des méthodes radicalement différentes. Ici, on utilisait, par exemple, du matériel en démonstration, là on travaillait en petits groupes avec du matériel en nombre considérable, là on utilisait le tableau noir devant toute la classe et c'était bien évidemment des techniques pédagogiques très différentes. On peut très bien passer d'ailleurs de la phase individuelle à la phase collective ou inversement et là encore il y a en quelque sorte un algorithme pédagogique qui peut varier selon les maîtres, c'est très important ; ce phénomène doit être connu et **évalué : quelle** est la méthode la plus rentable et pourquoi ? — Autrement dit **il faut arriver à caractériser la méthodologie** car faire des évaluations sur les élèves indépendamment de cette méthodologie, ce n'est rien faire.

L'évaluation nécessite l'emploi d'épreuves normalisées. Or si l'on construit ces épreuves normalisées, on est conduit obligatoirement à définir les objectifs poursuivis, mais cette fois en terme de performance objective, c'est-à-dire contrôlable et mesurable. On est, d'autre part, amené à intégrer dans ces épreuves la méthodologie, les niveaux d'abstraction, l'usage ou non du matériel, etc. Il ne s'agit pas simplement de faire une épreuve normalisée qui portera sur la maîtrise finale d'une notion mais qui essaiera d'intégrer tous les niveaux possibles de cette maîtrise et tous les cheminements possibles qui y conduisent. Autrement dit, il paraît souhaitable que sur un certain nombre de thèmes, vous envisagiez la fabrication de telles épreuves, repéreriez les problèmes que ces épreuves vous permettent de mettre en relief et par là soyiez conduits à une investigation clinique. Vous soulèverez des questions, armés par tout ce qu'on peut connaître par ailleurs de psychologie. Vous pourrez ainsi définir la méthodologie applicable à tel type d'élève et à tel âge, c'est-à-dire parvenir à une individualisation aussi poussée que possible des cheminements et des méthodes pour un même contenu. Qu'est-ce que cela veut dire sur le plan

national ? Je souhaiterais quant à moi, que d'une part vous mettiez en relief les problèmes qui restent posés, **c'est-à-dire les sujets de contestations**, que se soit sur l'opportunité à tel âge de tel contenu, sur la **méthodologie** ou sur la **progression** car il y a des problèmes et si ces problèmes, vous ne les connaissez pas maintenant de façon intuitive, les évaluations que vous allez essayer de mettre en place vont vous y conduire tout naturellement.

D'autre part, il me paraîtrait souhaitable que le petit nombre d'équipes que nous retiendrons **s'attache plus particulièrement à un domaine et l'explore en équipes comprenant des instituteurs, des professeurs, un professeur de la spécialité, un psychologue (psychologue scolaire, psychologue universitaire, conseiller d'O.S.P.) ou un professeur de psycho-pédagogie de l'école normale.** Il faut absolument qu'il y ait **un psychologue**. Il faut aussi des garants universitaires, cela me paraît extrêmement important, que ce soient des mathématiciens, des psycho-pédagogues ou des psychologues...

Je m'empresse de le dire : nous ne reconnaîtrons comme équipe de recherche que des équipes de cette nature. Ce sera d'ailleurs un alibi facile puisque nous n'avons pas beaucoup d'argent : nous serons obligés de faire une sélection draconienne. Il faut donc que chacun choisisse le thème qu'il va approfondir, que vous essayiez de normaliser les éléments de base, c'est-à-dire le fichier élève ; il est fondamental que ce fichier élève de base (c'est-à-dire ce qui caractérise l'élève d'une façon générale), les quelques tests d'intelligence générale qui sont choisis, ou autres, soient normalisés sur le plan national.

Sur le plan local cela vous sera utile, mais nous envisageons surtout l'avenir, c'est-à-dire le moment où dans 3, 4 ou 5 ans vos travaux parcellaires pourront déboucher dans un travail national comme celui que nous menons par exemple dans les C.E.S. et comme celui que nous souhaitons mener dans les enseignements élémentaires ; il faut, par conséquent, que partout où une recherche de cette nature est faite, que ce soit en mathématique, que ce soit en français, que ce soit enmatière d'éveil, il y ait le même fichier de base de référence, de manière à ce qu'on puisse effectivement, ultérieurement, faire des traitements généraux sur le plan national. Ce qui aura été fait devrait effectivement déboucher sur une étude statistique plus large, mettant en œuvre un nombre considérable de maîtres et d'élèves, mais cela n'est possible que dans une phase finale. Le premier problème est d'abord d'approfondir un certain nombre de questions qui se posent œuvre un nombre considérable de maîtres et d'élèluation et de les approfondir dans le sens indiqué, c'est-à-dire, dans **un domaine contrôlé**, dans **un milieu contrôlé**, par une **méthode objectivement décrite.**

Ce chapitre (1) *éclaire la dynamique originale dans laquelle nous sommes engagés avec les autres unités de recherche à l'I.N.R.D.P., depuis* 1967.

Il est peu de domaines où règne une confusion aussi persistante que celui de la recherche pédagogique. On place d'ordinaire sous cette dénomination des réalités extrêmement diverses malgré les précisions désormais classiques que la réflexion a apportées : le colloque d'AMIENS, reprenant des termes en usage au niveau international, distinguait innovation, recherche et développement (110).

Nous ne traiterons pas le problème à ce niveau, considérant ces distinctions comme acquises. Mais nous voudrions montrer que le concept même de recherche pédagogique recèle des ambiguïtés dans la mesure où les processus qu'il désigne s'apparentent eux-mêmes nécessairement à ceux de l'innovation et du développement.

En théorie, les objectifs de la recherche pédagogique sont clairs : il s'agit pour ceux qui la pratiquent d'introduire la rigueur scientifique dans le domaine de la pédagogie. Telles furent, dès l'origine, les prétentions des fondateurs, les Binet, les

(1) Extrait de l'ouvrage de Louis LEGRAND : « Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui », Ed. Delachaux-Niestlé, 1971.

Simon, et de tous ceux qui les ont suivis en France et ailleurs (111).

Cette prétention est née tout naturellement chez des hommes de science, des médecins pour la plupart, devant le spectacle des querelles passionnelles entretenues de façon endémique par les pédagogues. L'hypothèse positiviste ne fut pas étrangère à leur détermination : l'accès à la positivité des sciences de l'homme y est considéré comme la dernière conquête possible de l'esprit positif et les querelles passionnelles comme les dernières survivances de l'esprit métaphysique. Aussi bien la pédagogie scientifique était-elle très consciemment définie en opposition avec la pédagogie philosophique ; elle l'est encore par les pédagogues expérimentalistes actuels, qu'ils soient américains ou européens.

Le spectacle des querelles pédagogiques traditionnelles est bien apte en effet à faire naître le désir d'une approche plus rationnelle des problèmes qu'elles débattent. Or, ce spectacle est toujours offert aux yeux de l'observateur. Dans tous les pays, mais en France particulièrement, la pédagogie est considérée comme un art strictement personnel correspondant à un don inné. La formation du pédagogue relève toujours chez nous de la simple formation intellectuelle, académique comme on dit. Bien connaître la matière qu'on enseignera, tel est l'impératif premier de toute formation pédagogique. Quant à l'enseignement lui-même, il relève de l'art de communiquer, c'est-à-dire au fond, de la rhétorique. Les moyens de cette rhétorique ne sont dignes ni d'une science, ni d'un enseignement. Tout au plus relèvent-ils de l'imitation. C'est pourquoi la formation pédagogique en France a toujours été des plus légères, même chez les instituteurs : une seule année de formation pédagogique contre trois années de formation intellectuelle jusqu'il y a deux ans. Quelques stages pratiques au cours d'une année contre quatre années de formation académique pour les professeurs certifiés. C'est pourquoi également on peut constater la différence fondamentale d'attitude adoptée généralement à l'égard de ces deux aspects de la formation : rigueur et exigence quant à la formation académique évaluée par des concours sévères. Laxisme et tolérance quant à la formation pédagogique sanctionnée par un certificat rarement refusé. C'est que, plus la plupart, la relation pédagogique relève de l'art, c'est-à-dire de la personnalité qu'on s'interdit de juger et d'influencer. Tout « procédé » est acceptable, pourvu qu'il conduise le disciple à la possession des connaissances inscrites dans le programme académique.

On ne saurait dans ces conditions s'étonner du caractère permanent et passionnel des discussions conduites sur les méthodes : elles mettent en cause évidemment la personnalité des interlocuteurs plus que le souci d'un rendement objectif : elles expriment des choix éthiques ou des engagements passionnels et non des arguments objectivement constatables et mesurables. Qu'on songe aux querelles sur l'apprentissage de la lecture, où partisans et pourfendeurs de la méthode globale d'apprentissage s'opposent avec d'autant plus de véhémence que bien souvent on ignore que cette méthode n'est presque nulle part utilisée. Qu'on songe à la mise en cause des instruments audio-visuels ou à leur exaltation. Qu'on songe aux oppositions politiques sur l'organisation des premiers cycles secondaires, etc., etc. Devant un pareil spectacle, le parti des pédagogues expérimentalistes est clair et semble marqué au sceau du bon sens : il s'agit pour eux d'introduire la rigueur scientifique dans ces débats. La recherche pédagogique est le processus scientifique par lequel les problèmes pédagogiques doivent être objectivement traités et définitivement réglés. C'est pourquoi ses démarches portent nécessairement les caractères de la démarche scientifique. Soit un problème actuel brûlant : quelle est la valeur des méthodes audio-visuelles dans l'enseignement des langues vivantes ou, mieux encore, pour fixer les idées sur une réalité concrète, quelle est la valeur de telle méthode audio-visuelles structuro-globale pour les premières années de l'apprentissage de l'anglais. Poser la question de la sorte, sans préoccupation d'objectivité scientifique, c'est automatiquement alimenter une querelle passionnelle sur les finalités de l'enseignement des langues, sur l'opportunité de l'audio-visuel en général et sur la structure propre de la méthode considérée. Ces discussions, pour le pédagogue expérimentaliste, ne sont pas inutiles ; simplement, il les dédramatise en considérant les arguments comme les éléments d'une problématique et non plus comme des arguments définitifs. Concrètement il s'agit pour lui d'introduire l'objectivité en ce débat. Cette objectivité pourra être qualitative ou quantitative. Qualitative lorsqu'il s'efforcera de décrire en détail le parti de la méthode elle-même, telle que ses auteurs l'ont voulue et telle qu'elle est concrétisée dans le matériel audio-visuel et les livres d'accompagnement :

nature du vocabulaire utilisé, des structures syntaxiques, de la progression ; place des exercices structuraux ; place des répétitions ; place des exercices de mobilisation de l'acquis ; nature des images ; symboles et inducteurs utilisés, etc. Mais qualitative aussi, dans la mesure où il cherchera à caractériser les modalités réelles d'utilisation au niveau de la classe, car une chose est la méthode abstraite, autre chose est son utilisation. C'est pourquoi il s'agira de décrire objectivement le comportement du maître dans sa classe, la fréquence et la nature de ses interventions, de celles de ses élèves, l'équilibre réel des activités pratiquées, etc. Il s'agira par là de bâtir une grille de description objective de l'acte pédagogique tel qu'il peut apparaître à des observateurs (112, 113). On pourra utiliser à cet effet les enregistrements magnétiques ou les observations à distance par circuit intégré. Cette observation dans le temps devra normalement conduire à une quantification des traits du comportement par mesure des fréquences d'apparition des traits décrits comme pertinents.

Par là s'introduit déjà l'objectivité quantitative qui, en ce domaine, ne peut être que statistique. Il conviendra donc d'évaluer le rendement de la méthode telle qu'elle est appliquée, avec les inévitables variantes d'interprétations qu'on aura pu cerner. Des instruments de mesure quantifiés devront donc être élaborés à partir des objectifs inhérents à la méthode, mais aussi à partir des objectifs communs à plusieurs méthodes si l'on veut parvenir à une évaluation comparée sans laquelle l'étude ne peut être véritablement démonstrative. Ce seront donc des « tests » oraux ou écrits, de compréhension et d'utilisation de la langue étudiée. L'élaboration de ces instruments et leur validation nécessiteront déjà la mise à disposition d'un nombre élevé d'élèves ayant été confrontés à la méthode, par conséquent un nombre relativement important de classes où les maîtres la pratiquent. Ces conditions seront plus impératives encore au moment de la validation elle-même. Il est en effet nécessaire d'éliminer l'aléatoire, c'est-à-dire d'une part, de travailler sur des populations d'élèves suffisamment nombreuses pour qu'elles puissent être représentatives et comprendre des représentants en nombre statistiquement suffisant de chaque catégorie socio-professionnelle de base. Il convient, d'autre part, de travailler sur un nombre suffisant de classes pour éliminer le facteur « maître » qui est évidemment très important. C'est pourquoi au moins 60 classes devraient être concernées par une opération de cette nature. Il faut ajouter que si la validation doit porter sur plusieurs années — et cela est toujours nécessaire — il faut compenser par un nombre d'élèves et de maîtres important les inévitables déperditions généralement constatées, particulièrement en milieu urbain, du fait de la mobilité des populations. Un travail efficace devra d'autre part inclure un secteur témoin, et tenir compte, dans le secteur expérimental, des variations dans l'utilisation de la méthode, de façon à parvenir à la définition du mode d'emploi le plus efficace.

Il est clair, dans ces conditions, qu'un travail de validation véritable ne peut que porter sur des grands nombres et doit, par voie de conséquence, utiliser les moyens modernes de traitement de l'information.

Il est clair également qu'une recherche ainsi conçue ne peut être faite par les pédagogues eux-mêmes mais par une équipe de chercheurs extérieurs à l'école. Il n'est pas possible d'atteindre l'objectivité par une simple réflexion sur soi-même ou sur son action propre et les exigences numériques de toute validation suffisent à rendre évidente l'absurdité d'une telle prétention.

Telle est donc la nature de ce que pourrait être une recherche pédagogique scientifique sur l'efficacité d'une méthode audio-visuelle d'apprentissage des langues vivantes. On comprend dans ces conditions le mépris que professent certains universitaires à l'égard d'une recherche pédagogique qui fait plus appel à l'intuition, au tâtonnement, à l'expérience des pédagogues qu'à la compétence du statisticien. Nous voudrions cependant montrer que cette pureté méthodologique dont nous ne contestons aucunement le bien-fondé ne peut, à elle seule, conduire à aucun progrès pédagogique et que s'y tenir serait se condamner à la stérilité. Le schéma précédent comporte en effet des omissions fondamentales que nous allons nous efforcer de caractériser.

Tout d'abord — c'est évident — une semblable recherche porte sur une méthode élaborée. Mais cette méthode devenue objet d'étude, il a fallu la créer. Or, la création d'une méthode n'obéit aucunement aux règles de la démonstration objective. Créer une méthode, c'est d'abord poser des objectifs, définir une finalité. Or, c'est là le résultat d'un choix, plus ou moins délibéré, souvent irrationnel ou passionnel. Pourquoi enseigner une langue vivante étrangère ? Est-ce pour la parler et

la lire dans un but utilitaire ? Est-ce pour accéder à une culture ? Est-ce pour l'un et l'autre de ces objectifs à la fois ? Ce choix éthique étant fait, consciemment ou inconsciemment, la création de la méthode commence. Elle commence d'ailleurs souvent en même temps que s'opère le choix. Il s'agit presque toujours d'une œuvre collective d'une équipe restreinte comprenant, à côté de quelques pédagogues concepteurs, des conseillers scientifiques, ici linguistes, spécialistes de l'image, dessinateurs. Il s'agit, par tâtonnement éclairé par la connaissance scientifique préalable, de bâtir peu à peu les séquences pédagogiques essayées dans quelques classes par des professeurs peu nombreux, volontairement associés à l'entreprise. Plusieurs moutures du même travail seront nécessaires avant de parvenir au produit fini, livré au public. Cette recherche pédagogique là, qui est la recherche productive, est bien scientifique dans la mesure où elle consomme de la linguistique et de la psychologie. Mais elle est aussi artisanale dans la mesure où elle fait appel à l'essai, en classe, par les pédagogues eux-mêmes et au polissage progressif par élimination des ratés, des « bavures », par interventions parcellaires cumulées. Ce qui est évident pour la création d'une méthode audio-visuelle est également le fait de toute invention pédagogique, que ce soit celle d'un nouvel enseignement des mathématiques, d'une nouvelle grammaire française, d'un nouveau contenu en science, d'une nouvelle organisation de l'école ou d'un programme didactique pour machine à enseigner (114). Il n'y a pas de recherche pédagogique féconde qui ne commence par une phase qualitative tâtonnée. On peut même dire que la recherche scientifique des pédagogues expérimentalistes commence toujours quand finit la phase productive de la recherche.

Les mêmes rigoristes passent volontiers sous silence une phase pourtant indispensable de leur dispositif qui y réintroduit nécessairement le qualitatif et le tâtonné. S'il est vrai qu'il n'y a de validation possible que sur de grands nombres, une recherche scientifique véritable ne peut s'instaurer que sur des terrains préalablement préparés. Mesurer l'efficacité d'une méthode audio-visuelle, c'est d'abord former un nombre suffisant des maîtres à l'emploi de la méthode. Toute recherche pédagogique comporte donc une phase indispensable d'animation pédagogique et de formation permanente par laquelle le terrain expérimental sera créé. C'est une escroquerie ou une inconscience que de ne point en parler. Or s'introduisent ici des variables peu satisfaisantes pour la rigueur que l'on espère. Les maîtres interprètent, déforment. Ils sont quelquefois malades et sont ou non remplacés. Ils ont leur changement. Ils ont peine à vivre ensemble, etc. De là une tentation commune chez les puristes de l'expérimentation scientifique d'éliminer les maîtres en les remplaçant par un enseignement programmé. On va même jusqu'à simuler dans ces programmes les caractéristiques d'un mauvais enseignement. Mais qui peut affirmer qu'une semblable recherche reste démonstrative pour un éventuel développement. Peut-être satisfait-elle l'esprit ; elle ne saurait à coup sûr satisfaire les responsables de l'éducation nationale soucieux de développement. Il faut donc en prendre notre parti et admettre que toute recherche pédagogique recèle des phases d'animation productive sans lesquelles la recherche objective n'aurait pas d'objet.

Enfin, au niveau même de la mesure, se cache nécessairement l'irrationnel. Une mesure de rendement ne peut être que relative aux objectifs fixés. Or ces objectifs ne peuvent être philosophiques. Mesurer le rendement d'une méthode audio-visuelle structuro-globale par une épreuve de traduction écrite, c'est trahir complètement les intentions des auteurs. De même, pour revenir à un exemple classique évoqué au début, mesurer le rendement de la méthode globale d'apprentissage de la lecture par la seule capacité de déchiffrement, c'est passer à côté des finalités propres à cette méthode : la compréhension de ce qui est lu et le goût pour la lecture. Le choix des épreuves quantifiées relève donc lui aussi de facteurs irrationnels extérieurs à la simple objectivité.

C'est la raison pour laquelle nous avons toujours conçu la recherche pédagogique véritable comme un processus complexe au sein duquel les phases fécondes appartiennent à l'innovation contrôlée et à l'animation. Ce qui ne veut pas dire que nous fassions fi de la rigueur nécessaire à une véritable validation. Mais nous croyons et nous affirmons que toute recherche pédagogique féconde passe par une phase plus ou moins longue d'innovation dont nous ne saurions nous désintéresser. On ne peut mesurer l'efficacité de ce qui n'existe pas de façon suffisamment structurée et suffisamment généralisée.

Avant de mesurer l'efficacité d'une pédagogie des mathématiques nouvelles, il convient de la créer. Avant de mesurer l'efficacité des exercices struc-

turaux dans l'apprentissage du français aux petits Français, il convient de les fabriquer... La validation n'est jamais perdue de vue ; encore faut-il savoir attendre et travailler aux conditions de son application.

Une recherche pédagogique complète comporte donc à notre avis les moments successifs suivants :

1. La définition claire du problème pédagogique posé et des objectifs poursuivis.

2. L'élaboration de la méthode et des contenus nouveaux.

3 L'élaboration corrélative des instruments de contrôle quantifiés.

4. La formation des maîtres dont les élèves feront l'objet de l'évaluation.

5. L'évaluation proprement dite qui comprend :

   — la description précise du comportement des maîtres ;

   — le recueil des caractéristiques et des performances des élèves ;

   — l'élaboration des algorithmes de traitement des informations et l'introduction en ordinateur ;

   — le traitement et l'interprétation de l'information.

Ces phases successives demandent du temps. Une recherche complète de cette nature peut durer de 3 à 6 ans. Les mêmes personnes ne sont pas censées la conduire de part en part. Des décisions de développement sont donc souvent prises avant le terme d'une telle recherche, surtout lorsque l'innovation correspond à un courant profond et irrésistible de l'opinion, comme ce fut le cas pour les mathématiques nouvelles.

Mais l'évaluation n'en reste pas moins nécessaires parce qu'elle seule permet d'opérer les correctifs et les rectifications qu'elle montre indispensables.

Les considérations qui précèdent permettent de définir ce que la recherche pédagogique doit à l'animation pédagogique et ce qui l'en sépare.

Le mot et la notion d'animation pédagogique sont récents. On ne voit d'ailleurs pas toujours très bien ce qui distingue l'animation pédagogique de la formation permanente, sinon que le mot d'animation fait image et implique déjà une option prise sur les méthodes de cette formation. Il semble que l'engouement pour ce terme et ce concept vienne de trois causes principales.

Tout d'abord l'insuffisance partout reconnue de la formation initiale des maîtres, soit que la plupart d'entre eux n'aient pu recevoir aucune formation véritable comme ce fut le cas pour les légions d'auxiliaires recrutés vaille que vaille au moment du déferlement démographique, soit même que l'institution se montre ou se soit montrée insuffisante comme c'est le cas actuellement encore pour les professeurs du second degré qui ne reçoivent pas d'enseignement véritable ni de psychologie ni de pédagogie. Beaucoup de maîtres ne sont donc pas à « recycler » : ils sont à former.

En un second lieu le déferlement de l'innovation dans tous les domaines, conséquence des transformations profondes de notre société dans les domaines démographique, technique, scientifique. D'une façon générale, les maîtres et les administrateurs doivent réapprendre leur métier.

Enfin, et c'est le plus important pour comprendre la fortune du mot animation, une conscience de plus en plus précise est prise dans le public pédagogue de l'insuffisance des méthodes intellectuelles traditionnelles de formation permanente.

Jusqu'ici la formation permanente des maîtres a été confondue avec leur information : conférences pédagogiques, circulaires, instructions, émissions de télévision, étaient conçues comme devant permettre une mise à jour des contenus pédagogiques et comme devant suffire à cet objet. L'inspection étant la cheville ouvrière de cette action comme créateur, dispensateur et contrôleur des innovations décidées par le ministre.

Vingt ans de réforme de l'enseignement et d'innovations avortées — observation des élèves, travaux scientifiques expérimentaux, technologie, méthodes actives — ont finalement convaincu que l'information était insuffisante à changer la pédagogie. L'importance des attitudes en cette matière a été mise en relief par les spécialistes de la dynamique des groupes (115). C'est pourquoi il n'est plus possible de concevoir aujourd'hui une formation permanente réduite à la seule information. La pédagogie appartient à l'action interpersonnelle et non au simple savoir ; changer la pédagogie, ce n'est pas seulement enrichir le savoir du maître, c'est transformer son comportement social, c'est agir sur sa

personnalité. Repusseau a bien mis en relief l'importance des attitudes inconscientes dans la pédagogie de la langue maternelle (116). Ce qu'il dit du professeur de français est vrai pour toutes les autres disciplines : l'adoption d'une méthode active demande l'abandon du point de vue magistral et du rôle de dispensateur prestigieux de l'information jalousement cultivée. Le maître doit devenir animateur ; sa formation ne peut être qu'isomorphe à sa fonction future : elle doit être animation.

C'est pourquoi une formation permanente efficace doit exclure le dogmatisme et le caporalisme si profondément ancrés dans nos consciences conditionnées par des années de hiérarchie. C'est pourquoi elle doit appeler l'engagement personnel et non être subie ; c'est pourquoi elle doit inclure le tâtonnement prolongé et concerté ; c'est pourquoi enfin, l'animation pédagogique rejoint les conditions initiales de toute recherche pédagogique au sens où nous l'avons définie.

Certes, elle doit s'en distinguer. L'animation pédagogique dans la formation permanente n'a à inventer ni les contenus ni les méthodes : elle appartient au développement. Elle n'a pas non plus à se préoccuper de validation objective. Mais, au niveau du maître et de la classe, elle doit recréer les conditions psychologiques de la recherche : elle ne peut pas faire l'économie des tâtonnements, des essais, des confrontations que la recherche a mis en œuvre si elle veut véritablement être efficace, c'est-à-dire non seulement changer le savoir mais changer le comportement.

Cette exigence doit avoir un effet de rétroaction à la fois sur les conditions institutionnelles de la recherche et sur celle du développement.

Une recherche efficace doit en effet préparer les conditions d'un éventuel développement, c'est dire

1) que les terrains d'une recherche d'intérêt national doivent se situer dans toutes les académies, de façon à offrir, le moment venu, les pôles d'animation pédagogiques devenus indispensables ;

2) que les terrains expérimentaux devraient être toujours rattachés à des centres de formation qui assureraient la conduite locale de la recherche avec le concours de spécialistes universitaires ;

3) que le rôle d'un Institut National de Recherches Pédagogiques doit être un rôle d'incitation, de coordination et de traitement de l'information des recherches conduites par et dans les établissements de formation précités ;

4) Que les actions de développement décidées par le ministre doivent s'appuyer sur les terrains expérimentaux académiques où ont été mises en œuvre les recherches correspondantes ;

5) que se définit fonctionnellement ainsi une fonction d'animateur pédagogique, mi-enseignant, mi-animateur, capable de conduire une équipe de recherches au niveau de l'innovation pédagogique et d'apporter son concours aux actions de développement ultérieures ;

6) enfin que le rôle classique de l'inspection se trouve transformé en rôle d'organisateur de l'animation. Les inspecteurs devraient être associés à la recherche et au développement. Ils devraient donc être organiquement associés aux centres de formation et de recherche : leur rôle de contrôle et de notation devrait du même coup perdre son caractère prédominant.

Telles sont les conditions institutionnelles qui nous paraissent indispensables à la réussite de toute transformation durable et profonde de notre pédagogie.

II. - RAPPORT DE RECHERCHE

STRUCTURES ET RÉSEAUX DE COMMUNICATION A L'ÉCOLE MATERNELLE

Terrain expérimental. BONDY, école maternelle Salengro

Responsables pédagogiques
Yvonne STINDEL, institutrice
Solange GRIBET, conseillère pédagogique
Andrée TEURLAY, Inspectrice de l'Education nationale

Conseillère scientifique
Janine BEAUDICHON, laboratoire de psychologie génétique, Paris V

I. - INTRODUCTION

J. BEAUDICHON, laboratoire de psychologie génétique, U.E.R. psychologie, université René-Descartes, Paris

La communication avec autrui est un besoin fondamental dont la réalisation revêt une importance très grande chez l'homme parvenu à maturité ; chez l'enfant sa réalisation est d'importance capitale, car c'est par là, pour une bonne part, que se font, tant la régulation affective du comportement que l'acquisition des données culturelles.

Or, contrairement à d'autres, contrairement aussi à ce qui pourrait paraître de prime abord, l'accomplissement de ce besoin ne va pas de soi. Il est soumis à des règles, par là même à des contraintes. Il a à être appris puisqu'il ne peut intervenir qu'en fonction d'autres individus dont il faut tenir compte et auxquels il faut s'adapter. De ces règles, le petit enfant, longtemps, n'a pas conscience, car son entourage familial les applique pour lui. Il n'a pas non plus tout d'abord conscience que la communication se fait par des canaux largement codifiés ; il n'est pas contraint parce que l'on va au-devant de ses intentions communicatives, on interprète ses gestes pour en faire des signaux dont lui-même, le producteur, ne prendra que très progressivement conscience en tant que tels : il tend le bras vers un objet inaccessible ; il voudrait l'attraper mais il apprécie mal les distances ; il n'y parvient pas. On le lui donne. Il comprendra peu à peu que pour obtenir quelque chose d'ainsi convoité, il lui suffit de tendre le bras de façon de plus en plus caractérisée, en y associant progressivement des manifestations vocales, d'autres gestes tels que celui de prendre la main de la personne susceptible de lui donner satisfaction pour la pointer dans la direction de l'objet... le tout ayant pour objet de « faire passer » la communication contenue dans le geste initial grâce à la focalisation de l'attention du récepteur et à une accumulation d'informations facilitant le décodage du message. A cet exercice, l'enfant devient d'autant plus habile que son entourage lui est plus attentif puisqu'il repose sur le renforcement d'essais d'abord maladroits. Plus tard le recours au langage remplace cette expression prélinguistique souvent peu économique. Mais, quel que soit le canal, le message ne peut avoir de valeur opérationnelle que s'il est compris correctement et s'il reçoit la suite attendue. Ceci met en relief l'importance des règles d'intercommunication. Or, on l'a vu, celles-ci sont escamotées au maximum aux yeux de l'enfant, ce qui ne contribue pas à lui faire prendre conscience ni de leur existence ni des aléas de leur mise en œuvre. Ce qui vient d'être dit est vrai pour l'enfant bénéficiant d'un milieu familial favorable, c'est-à-dire de parents attentifs et ayant le temps et la disponibilité d'esprit de l'être. On sait bien qu'il n'en est pas toujours ainsi. Quant à l'enfant peu entouré, s'il prend tôt conscience des difficultés de la communication, il se replie sur lui-même et n'essaie plus de se faire comprendre. Entre ces deux types, de nombreuses composantes sont possibles. Mais l'attitude à l'égard de la relation est différente selon la prédominance de l'un ou de l'autre. L'habileté à se faire comprendre et à comprendre autrui hors du cadre familial habituel n'est pas très différente. Ou bien le décodage ne se fait plus tel que l'enfant en a l'expérience. Ou bien il n'a jamais été fait assez finement pour que l'appétence et la compétence à l'échange avec autrui puissent s'installer. Le remède le plus naturel à cette incompétence initiale directement issue de la relation parentale est la relation avec des pairs d'âge. Mais cette relation entre interlocuteurs aussi peu aguerris les uns que les autres est un exercice difficile. Chacun y vient nanti de son expérience, c'est-à-dire à divers titres et à divers degrés, mal préparé. C'est là que l'intervention d'un interprète suffisamment compréhensif tout en étant étranger est précieux. Faisant prendre conscience aux uns de l'obscurité de leur message, apprivoisant les autres, équilibrant les émissions, il a à jouer un rôle de relai indispen-

sable entre la vie sociale au sein de la famille et celle qui a un cadre plus large. C'est à l'école que le petit enfant rencontre et ces interlocuteurs et cet interprète, mais au prix d'un bouleversement de ses habitudes. S'il y a été intelligemment préparé, si son niveau de développement mental et affectif sont satisfaisants, s'il parle bien, s'il a déjà eu l'occasion d'établir des contacts avec d'autres enfants, ce sera relativement facile pour lui de s'adapter au milieu de l'école et d'éviter les frictions inhérentes aux relations sociales maladroites. Mais s'il a été défavorisé, il risque de subir un traumatisme psychologique important, aggravé du fait que les statuts et rôles s'établissant vite quoique de manière grossière, même chez les petits enfants, il sera nanti de ceux de rejeté. Il y a ainsi dans presque chaque classe quelques isolés, mal lotis ou mal aimés qui ne participent pas à la vie de la cohorte soit que plus ou moins explicitement ils en aient été exclus, soit qu'eux-mêmes s'en soient exclus. Nous le savons bien, les enfants n'arrivent pas à l'école à égalité de niveau, ni à égalité de chances : s'ils ont tous à apprendre à vivre, à penser, **ensemble,** tous ne sont pas également aptes à s'adapter. Et c'est, sans doute, l'aspect le plus nécessaire de l'action pédagogique que de compenser les inégalités des données de départ. C'est à l'institutrice qu'incombe cette tâche, et les multiples tâches que sous-tend celle-là, lourde déjà auprès d'un seul, mais combien difficile lorsqu'elle doit simultanément porter sur une quarantaine d'individus...

L'intuition et l'improvisation sont des qualités estimables. Il n'est pas douteux qu'elles puissent servir une telle action. Elles sont également utiles dans l'exercice des diverses disciplines scientifiques. Mais c'est dans la mesure où une observation approfondie, une réflexion sur les données brutes et une systématisation des actions portant sur celles-ci sont introduites auprès de l'empirisme que s'édifie la connaissance. Ces démarches sont d'autant plus nécessaires que les moyens dont on peut disposer sont pauvres. Et c'est forcément le cas pour celle à qui est confié — pour une part importante — le développement harmonieux tant cognitif et social qu'affectif, de la population d'une classe.

C'est pourquoi il doit être bénéfique pour l'efficacité de l'action pédagogique de maîtriser l'improvisation, de rendre plus opérationnelle l'intuition, et, pour ce faire de prendre quelque distance à l'égard du vécu quotidien dans la classe, pour le voir, déjà, — et c'est important — **tel qu'il est,** ceci ne constituant qu'une première étape vers une pédagogie consciemment et rationnellement planifiée. Ceci est vrai, bien sûr, de tous les domaines où interviennent des initiations ou des apprentissages en classe, mais s'applique tout particulièrement au domaine particulier de la communication dont l'efficacité conditionne tous les autres apprentissages et dont pourtant le niveau est particulièrement difficile à apprécier. De cette efficacité, il est facile d'en avoir l'illusion dans le groupe classe, surtout en ce qui concerne les relations maître-élèves, car il est bien rare que quelques enfants ne réagissent pas aux paroles de l'enseignant l'inclinant à croire volontiers que tous ont compris, suivent et participent, alors que la réalité est autre. Mais cette réalité est d'autant plus difficile à apprécier que le maître doit s'en faire une image claire alors qu'il y est impliqué. Il a donc à fournir un effort de décentration peu habituel et que le recours à des techniques particulières, ayant fait leurs preuves ailleurs, peut faciliter.

Quant à la relation entre pairs d'âge, elle est primordiale pour l'adaptation sociale présente et ultérieure de l'individu. On ne lui laisse pas assez le loisir de s'épanouir en classe, encore moins, on crée les conditions optimales pour la favoriser. Pourtant, la coexistence intelligente et constructive avec les pairs constitue un facteur essentiel à l'évolution, la communication verbale en est indissociable, et c'est précisément, on l'a vu, à cet égard que les enfants sont le plus démunis ; de surcroît, c'est sur elle que l'éducateur a le moins facilement prise parce que ses déterminants échappent à l'éducateur — même attentif — pour une grande part. Mais on peut dire que s'il n'y est pas attentif, suffisamment, ils lui échappent tout à fait.

Ce n'est certes pas le rôle de l'enseignant de mener dans sa classe des observations analogues à celles qui sont réalisés en recherche fondamentale. Il n'en a d'ailleurs ni les moyens, ni la qualification. Il a néanmoins à connaître et à mettre en œuvre ce qui peut l'aider dans ce qui constitue sa tâche propre, c'est-à-dire à se mettre au courant des données établies dans les disciplines qui le concernent, à emprunter, lorsque cela est possible économiquement certaines techniques issues de la recherche pour les appliquer selon sa propre perspective.

Le but que nous nous sommes fixé est de contribuer à mettre au point un ensemble de procédures aisément manipulables et susceptibles de favoriser chez les petits enfants l'activité relationnelle par le biais de la communication verbale, ce qui présuppose une hypothèse préalable — à vérifier comme celles qui dirigent le travail de recherche entrepris —, consistant à penser que cette activité puisse être modifiable sous l'effet d'actions extérieures aux individus qui en sont les protagonistes. Un tel objectif n'a de sens que si, par ailleurs, des moyens de contrôler la fiabilité des instruments de constat destinés à être appliqués aux divers niveaux de la recherche sont élaborés. Ceci est inclus dans notre but.

Pour y parvenir, des apports méthodologiques puisés à différentes sources ont été réunis, remaniés de manière à devenir des outils opérationnels. Des connaissances fondamentales de psychologie génétique et de psychologie sociale ont été considérées. Elles sous-tendent l'hypothèse de base. La psychologie de l'enfant a déjà contribué à l'action pédagogique, elle le peut bien davantage. C'est une illustration de l'application de la psychologie à la pédagogie du langage oral ou plus exactement de la collaboration de ces deux disciplines qui fait l'objet du rapport qui suit.

Le travail, centré sur l'apprentissage de la communication verbale en classe, s'appuie sur une longue série d'observations préliminaires, d'essais d'ordre méthodologique, échelonnés sur plusieurs années, observations faites d'abord assez anarchiquement selon l'inspiration de l'un ou de l'autre des membres du groupe, puis de plus en plus systématiquement à mesure que mûrissait l'esprit de recherche dans le groupe et que se soudait l'équipe. C'est pourquoi l'hypothèse, qui ne s'appuie pourtant directement sur rien de bien établi dans la littérature — a dans sa formulation, et sa conception même — un caractère hardi. Ce n'est pas dirait-on, une hypothèse de débutants, or la recherche débute à peine. C'est qu'elle s'appuie sur ces données préliminaires qui n'en sont pas encore à proprement parler, mais qui constituent une assise et qui, en outre, convergent jusqu'à légitimer la formulation d'un ensemble coordonné d'hypothèses relatives à la psychopédagogie du langage oral et de la communication. Une seule de ces hypothèses présentement a été mise en œuvre, et encore à titre exploratoire. C'est dire qu'on ne fait que commencer et qu'à ces premiers résultats, on le verra très encourageants, devront s'ajouter beaucoup d'autres pour que le but fixé soit atteint. Nous y avons consacré et y consacrons actuellement nos efforts dans le sens d'un affinement des conditions d'observation, d'une dissociation des variables multipliées ; les résultats qui sont entrain ainsi d'émerger vont tout à fait dans le même sens que ceux dont il va être rendu compte ; c'est ce qui nous a, en partie, motivées à les diffuser dans leur état d'imperfection du moment afin qu'un plus grand nombre en prenne connaissance et que surgissent grâce à cela, peut être, les suggestions constructives qui nous aideront à poursuivre plus sûrement.

II. - RAPPORT DE RECHERCHE
Essai d'évaluation d'une hypothèse d'action

Yvonne STINDEL, Institutrice
Solange GRIBET, Directrice
Andrée TEURLAY, Inspectrice E.N.

TERRAIN EXPERIMENTAL :

ECOLE MATERNELLE ROGER-SALENGRO BONDY - CLASSE DE M^me^ STINDEL

Nous avions depuis longtemps constaté que les moments de langage regroupant l'ensemble des enfants de la classe autour de la maîtresse ne permettaient pas à ceux qui, précisément, manifestaient peu d'appétence à la communication verbale, de progresser dans ce domaine.

Nous avons été amenées à repenser notre organisation et notre attitude :

Nous avons offert aux enfants des possibilités matérielles de communication permettant la production verbale : nous appellerons ceci **« réseaux de locution »** (1). Ainsi, nous avons réuni tables et chaises par petits groupes, chacun ressemblant dans sa disposition à un salon ou un atelier restreint. Les enfants de chaque coin d'activité ne se sentant plus perdus dans le grand groupe ont été ainsi amenés, intuitivement, à établir des relations.

Nous avons enregistré intégralement sur bandes magnétiques toutes les émissions des enfants et nous les avons transcrites à l'aide des notes des observateurs ; nous avons pu, alors, analyser l'ensemble des communications **réellement** échangées que nous appelons **« structures de communication verbale »** (2), et les soumettre à un traitement permettant la mesure.

Pour juger s'il y a eu ou non amélioration nous avons écarté tout critère d'ordre linguistique, et nous nous en sommes tenues à l'appréciation quantitative et qualitative des émissions ainsi qu'à celle du développement des initiatives.

Nous avons donc essayé de soumettre aux faits, sur notre terrain, une **hypothèse** formulée en ces termes :

On peut améliorer le niveau et les structures de la communication verbale en aménageant rationnellement des réseaux de locution.

Méthode

BUT

Nous nous sommes attachées tout particulièrement à la constitution des groupes, qu'ils soient formés avec ou sans intervention de la maîtresse. Nous avons observé les conduites des enfants dans chacun des cas.

(1) Nous préférons ici le terme « réseaux de locution » à celui de réseaux de communication », car, il arrive que l'émission ne soit ni reprise, ni même apparemment reçue (pour en juger, il faut observer un long échantillon de conversation ; une information qui n'est jamais reprise est considérée comme perdue).

(2) J. Flamant - 1965, « réseaux de communication et structures de groupe » (Monographie Dunod).

Définition : « un réseau de communication est un ensemble de possibilités matérielles de communication ».

On appelle « structure de communication », l'ensemble des communications réellement échangées dans un groupe.

PRINCIPE DE LA RECHERCHE

Après avoir observé les enfants lors de la constitution des réseaux spontanés, nous avons choisi de faire porter nos recherches sur un groupe restreint de six enfants ne s'exprimant jamais au sein du groupe-classe. C'est sur ce groupe qu'ont porté nos observations, mais tous les autres enfants de la classe (31) sont restés présents, retenus par d'autres activités.

Cette expérience a été renouvelée trois fois au cours de l'année : en décembre, puis mars et enfin en mai.

Nous avons mis en place une équipe d'observateurs (un pour deux enfants) et un appareil d'enregistrement aux documents obtenus, nous avons appliqué un système de codage des propos et un instrument de mesure : des diagrammes, préalablement mis au point afin de permettre l'analyse des données.

METHODE D'OBSERVATION

A) ATTITUDE DE L'INSTITUTRICE DURANT LA PHASE PRE-EXPERIMENTALE

Pendant la période précédant le premier enregistrement la maîtresse a observé les enfants et noté les propos et les conduites qui lui ont paru révélateurs.

Elle a poursuivi sa tâche d'observatrice tout en étant animatrice :

— lors des activités pédagogiques où elle s'est efforcée de voir et d'entendre avec le maximum d'objectivité les réactions des enfants dans tous les cas :

en grand groupe, en classe et pendant les récréations ;

en groupe restreint, qu'elle soit extérieure au réseau ou au sein de celui-ci ;

— lors des activités expérimentales concernant la constitution des réseaux :

elle a laissé les enfants se grouper spontanément ; elle est intervenue de plus en plus souvent dans la composition des groupes ; elle a essayé alors d'analyser les rapports qui pouvaient exister entre cette intervention et la modification des résultats obtenus ;

elle s'est introduite au sein d'un réseau jouant le rôle de leader, ou a délégué implicitement ce rôle à un enfant.

Au départ, sa présence a paru nécessaire mais elle n'a jamais été contraignante. Elle n'a pris la parole que lorsque les enfants, par leur silence et la manifestation mimique de leur embarras, l'ont contrainte à intervenir.

Grâce à ces observations la maîtresse a pu établir des **fiches individuelles**, mises à jour très régulièrement, et sur lesquelles ont été consignées les remarques concernant les aptitudes relationnelles des enfants, notamment :

— « se groupe avec... » ;

— « éprouve un plaisir évident à s'exprimer verbalement » ;

— « ne parle pas mais ne semble pas en souffrir » ;

— « voudrait s'exprimer, mais n'y parvient que difficilement, soit parce que les autres l'évincent, soit parce qu'il n'en a pas lui-même les moyens » ;

— « manifeste une attitude de repli » ;

— « est capable d'écoute ».

B) CONDITIONS DE L'OBSERVATION PROPREMENT DITE

Attitude de l'institutrice

Lors des deux premières observations, l'institutrice a eu le souci d'être aussi peu directive que possible. Elle n'a relancé le dialogue que lorsque le silence se prolongeait trop longtemps. Dans ce cas, elle a seulement utilisé des interjections ou des expressions stimulantes pour les enfants, sans participer à l'exploitation du thème.

Lors de la troisième observation, elle était présente dans la classe mais elle s'occupait des autres enfants.

Pour obtenir des données objectives sur lesquelles le travail de recherche pouvait se poursuivre, elle a fait appel au magnétophone associé à la présence d'observateurs.

L'appareil enregistreur a permis de conserver fidèlement les échanges verbaux qui ont effectivement

eu lieu. Les enfants habitués à cette installation n'en ont pas tenu compte. Nous avons utilisé un appareil Grundig type TK 140.

Les observateurs, assis à l'écart, sont restés silencieux et effacés, et n'ont pas répondu aux sollicitations des enfants qui ont fini par les ignorer. Ils ont eu, chacun, deux enfants à leur charge.

Ils ont noté, brièvement, par écrit, un ou quelques mots prononcés par ceux qu'ils observaient, afin d'avoir un point de repère à l'écoute de la bande magnétique, permettant de distinguer aisément les émetteurs lors du dépouillement.

Ils ont indiqué à qui s'adresse l'émetteur : à la cantonade, à la maîtresse, à un enfant, ou s'il s'agit d'un soliloque. Ils ont mentionné éventuellement les gestes et les mimiques ayant valeur d'expression, la bande magnétique ne suffisant pas à rendre compte de « tout ce qui se passe ».

ANALYSE DES PRODUCTIONS

Les productions enfantines, enregistrées sur bandes magnétiques ont été transcrites le plus fidèlement possible. Elles constituent le corpus, langage authentique et complet de chacun.

A la lecture du corpus, nous avons analysé le contenu des productions verbales afin de dégager celles qui se rapportent au sujet et celles qui se trouvent en dérivation par rapport à celui-ci (dites hors thème).

Nous avons numéroté chaque émission verbale afin que chaque production ait un numéro d'ordre dans chaque thème. Le corpus que nous recueillons se déroule dans le temps ; il se présente sous une forme difficilement analysable : nous avons eu avantage à le traiter sous forme de diagrammes qui font abstraction des contenus, nous soustraient à la linéarité du corpus et placent sous notre regard toutes les réactions des participants. Ils nous aident à déchiffrer et à interpréter.

Nous avons procédé à la mise en diagramme de la façon suivante (1) :

- Sur un cercle, chaque enfant a été représenté par une ellipse, ainsi que la maîtresse lorsqu'elle était au sein du groupe. Les positions relatives des interlocuteurs ont été respectées dans cette représentation.
- Chaque émission verbale a été représentée par une flèche partant de l'émetteur vers le récepteur.
- Chaque flèche a porté en indice le numéro de l'émission verbale à laquelle elle correspondait.
- Les émissions simultanées ont porté le même numéro.
- Pour l'ensemble du groupe, nous avons établi un sens giratoire de la gauche vers la droite, utilisé lors des émissions à la cantonade (adresse au groupe).
- Pour les soliloques, la flèche a été dirigée vers l'extérieur du cercle.

Tout ce qui a trait au même thème se retrouve sur le même schéma, les propos en dérivation sur des schémas annexes, l'ordre des émissions verbales, dans le corpus, étant maintenu.

L'étude des émissions verbales nous a permis d'inventorier quantitativement et qualitativement les relations qui ont eu lieu.

Il s'agit des émissions des adultes ;

des émissions de l'enfant à l'adulte, en réponse à ce dernier ;

des émissions de l'enfant à l'adulte, sans qu'il y ait réponse à celui-ci ;

des émissions d'un enfant à un autre enfant, mais en passant par l'intermédiaire de l'adulte présent au sein du réseau. L'enfant s'adresse à l'adulte mais « par ricochet » : il répond en réalité à l'enfant qui avait émis la proposition précédente puisque le contenu de sa réponse tient compte de cette proposition.

Il s'agit, enfin, des émissions d'un enfant à un autre enfant, l'adulte ne jouant plus, cette fois, aucun rôle.

Afin que ceci apparaisse clairement sur les diagrammes, nous avons adopté un code qui est le suivant :

A ..... Intervention faite par l'adulte.

B - - - - - D'un enfant à l'adulte, en réponse à dernier.

C ——— D'un enfant à l'adulte sans qu'il y ait réponse.

D -.-.-.-.-. D'un enfant à un autre enfant, en « ricochet ».

E ∿∿∿∿ D'un enfant à un autre enfant.

(1) § Beaudichon, 1972.

ECHANTILLON

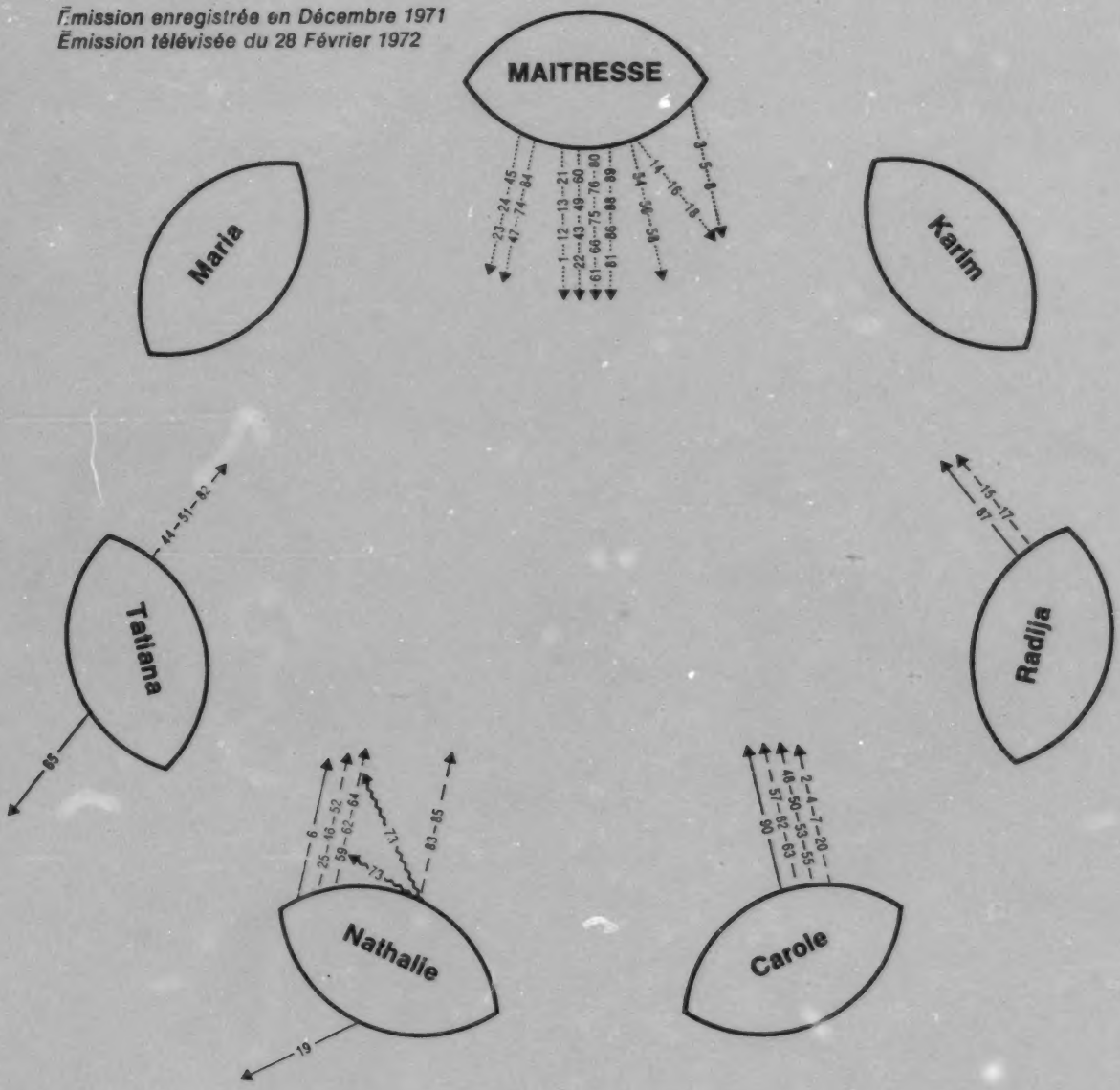
La moyenne d'âge de la population composant la classe qui compte 36 élèves est de 5 ans 9 mois à la rentrée.

Le milieu culturel d'origine est modeste : 17 % de cadres moyens, 50 % d'employés, 33 % d'ouvriers. Six enfants ont été choisis dans cette classe pour constituer l'échantillon de l'étude, à la suite des observations préliminaires déjà décrites : K..., R..., C..., N..., T..., M...

Ces six enfants, à la suite de la période d'observation pré-expérimentale, ont été retenus à cause de leur peu d'appétence à la communication verbale. Il est à remarquer qu'un seul, parmi eux, est français (N...). Les quatre autres sont étrangers mais vivent dans un milieu francophone (K..., R..., C..., T...) et enfin M... étrangère et ne parlant que sa langue maternelle dans le milieu familial.

Les dates de naissance s'étalent de janvier à avril 1966. Lors de la première observation, K... a 5 ans 11 mois, R... 5 ans 9 mois, C... 5 ans 9 mois, N... 5 ans 8 mois, T... 5 ans 10 mois et M... 5 ans 9 mois. Milieu socio-culturel : famille nombreuse, père ouvrier de la catégorie O.S. Le milieu familial est très défavorisé notamment pour R... et T... (enfants à l'abandon).

Émission enregistrée en Décembre 1971
Émission télévisée du 28 Février 1972



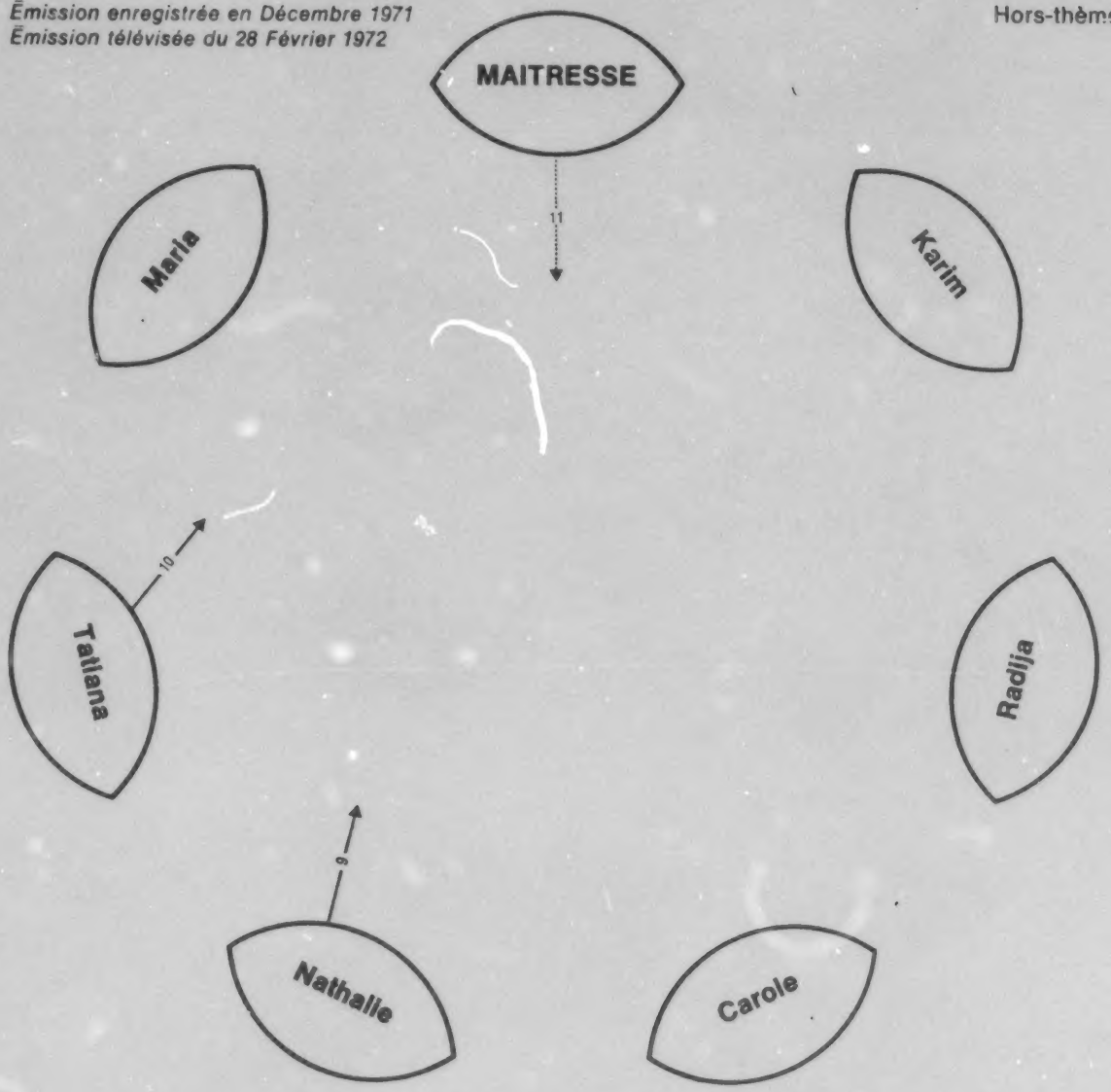
Légende

A ····· Intervention de l'adulte
B — — — Intervention des enfants en réponse à l'adulte
C ——— Intervention à l'adulte mais pas en réponse
D ·—·—· Ricochet
E ~~~~ Enfant à enfant

75

Émission enregistrée en Décembre 1971
Émission télévisée du 28 Février 1972

Hors-thème



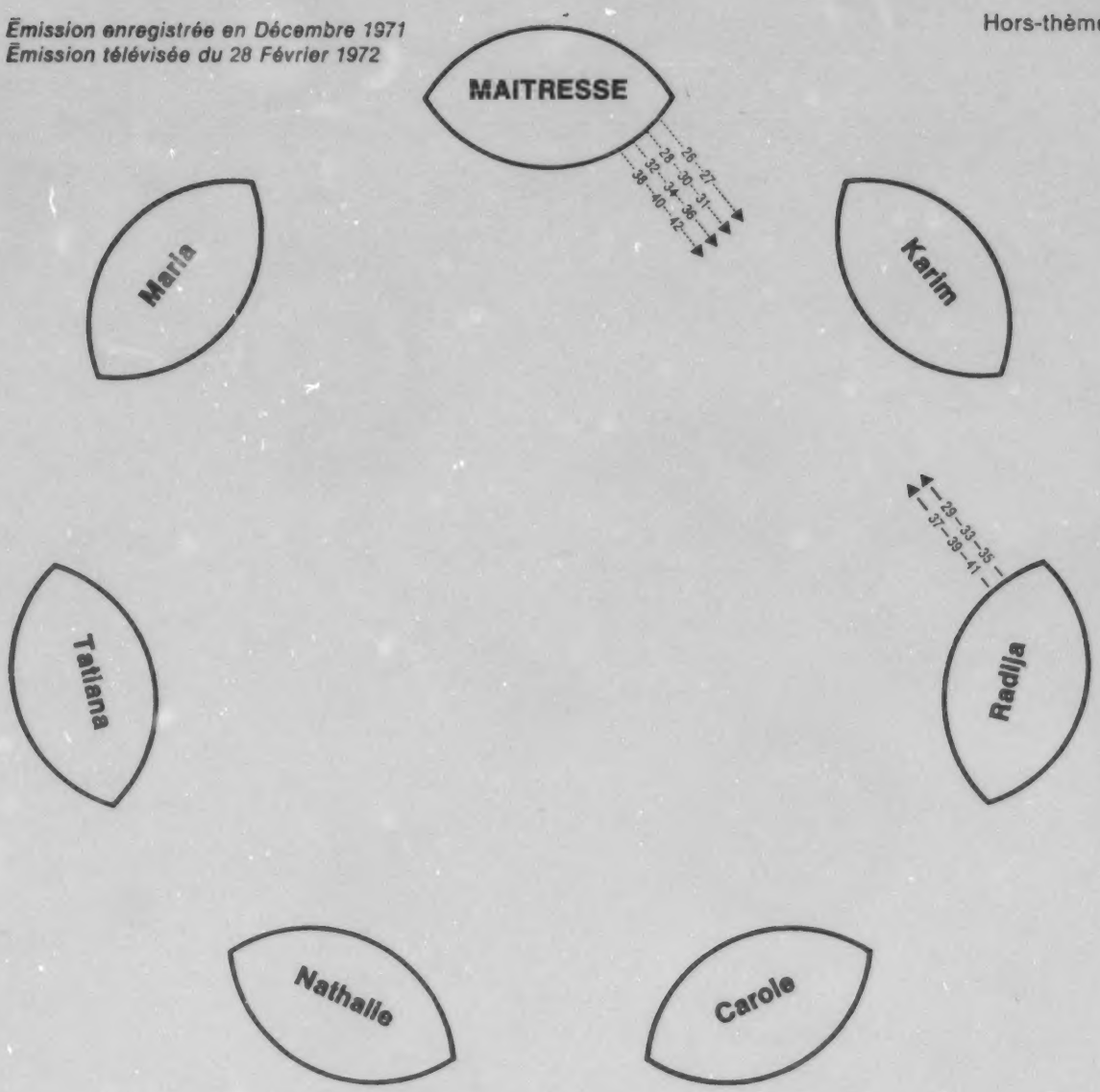
Légende

A ——— Intervention de l'adulte
B – – – Intervention des enfants en réponse à l'adulte
C ——— Intervention à l'adulte mais pas en réponse
D -·-·-·- Ricochet
E ~~~~ Enfant à enfant

76

Émission enregistrée en Décembre 1971
Émission télévisée du 28 Février 1972

Hors-thème



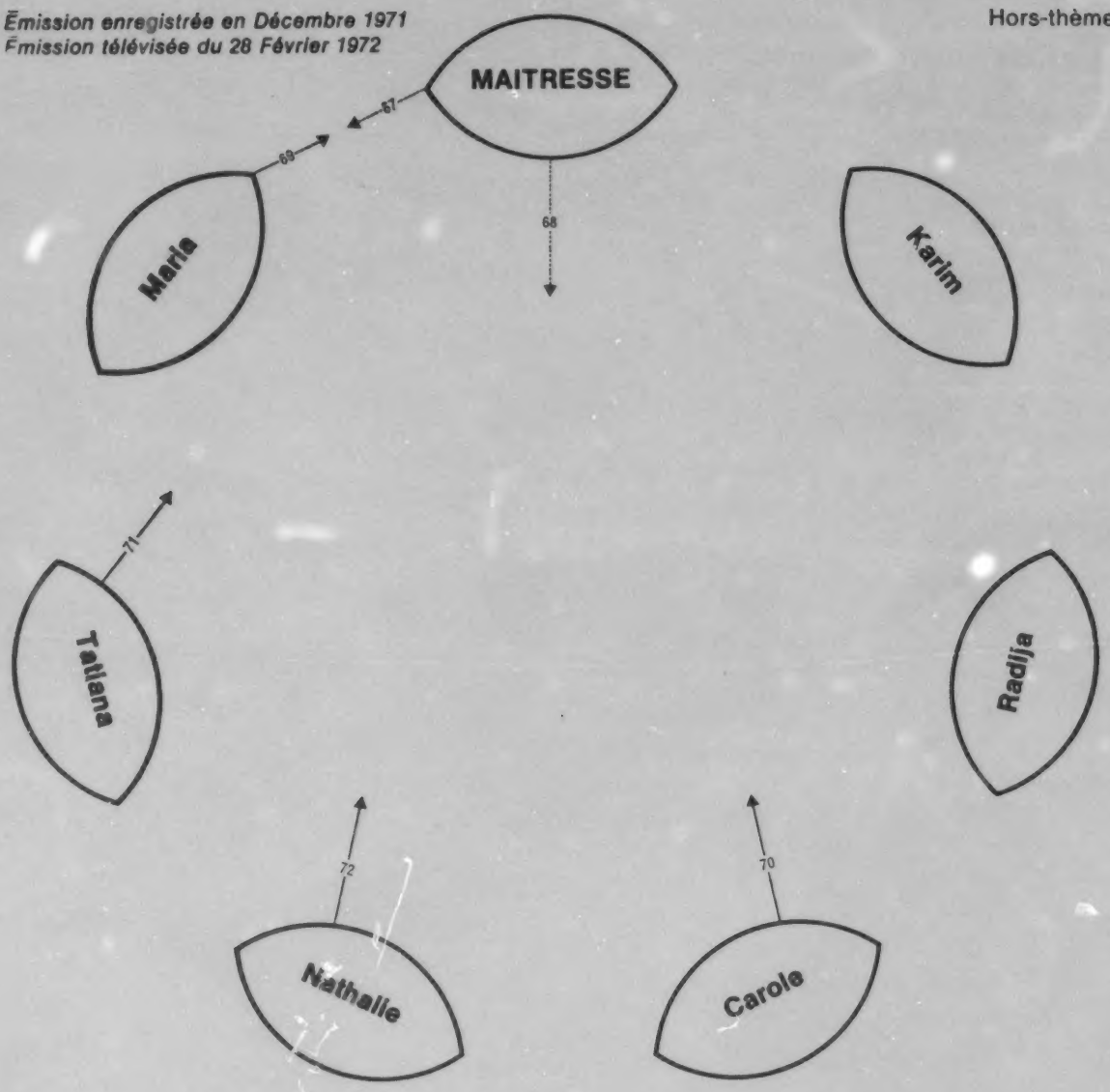
Légende

A ..... Intervention de l'adulte
B – – – Intervention des enfants en réponse à l'adulte
C ——— Intervention à l'adulte mais pas en réponse
D -·-·-·- Ricochet
E ~~~~ Enfant à enfant

77

Émission enregistrée en Décembre 1971
Émission télévisée du 28 Février 1972

Hors-thème



Légende

A ..... Intervention de l'adulte

B – – – Intervention des enfants en réponse à l'adulte

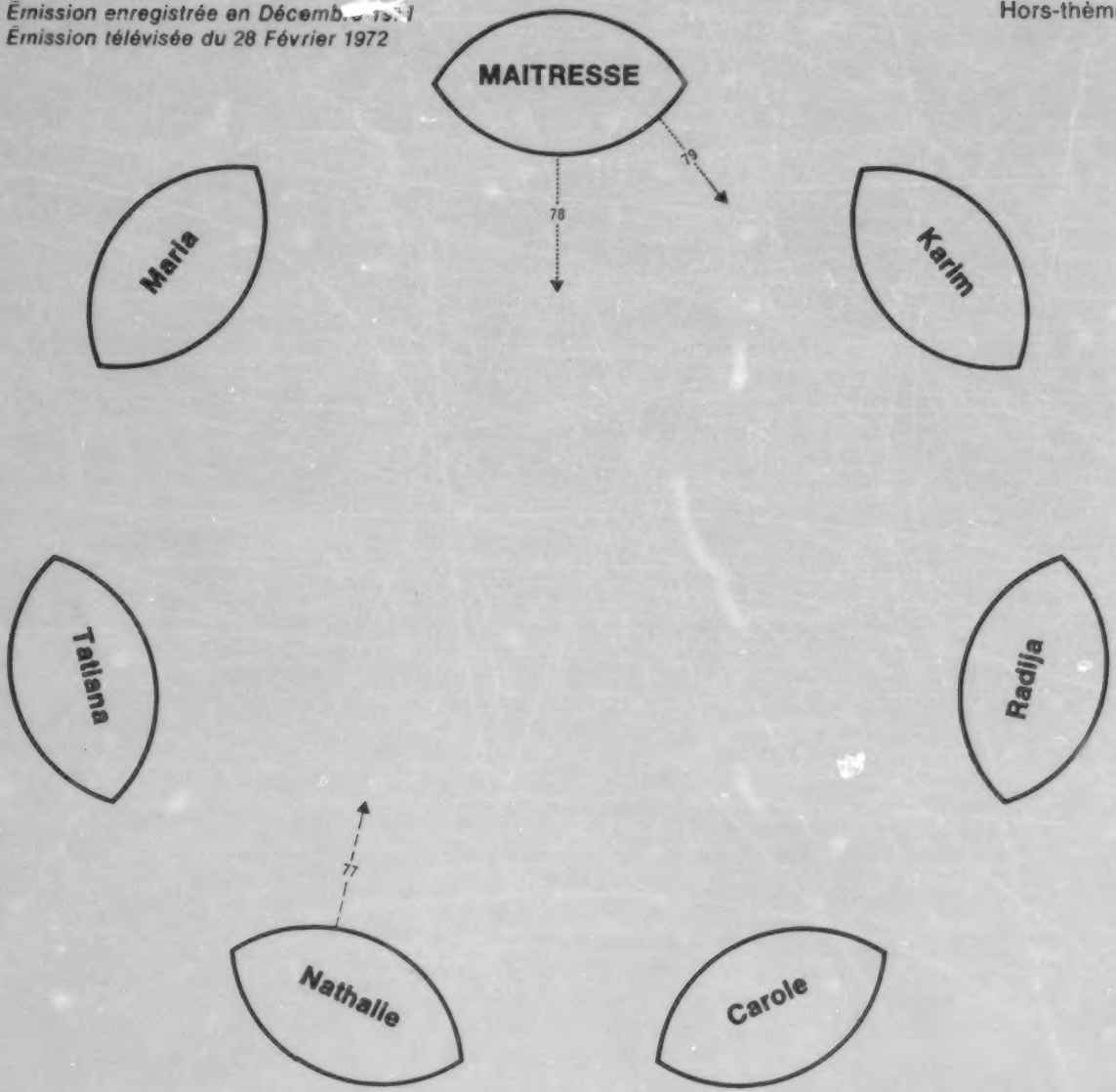
C ——— Intervention à l'adulte mais pas en réponse

D -·-·-·- Ricochet

E ~~~~ Enfant à enfant

Émission enregistrée en Décembre 1971
Émission télévisée du 28 Février 1972

Hors-thème



Légende

A ..... Intervention de l'adulte

B – – – Intervention des enfants en réponse à l'adulte

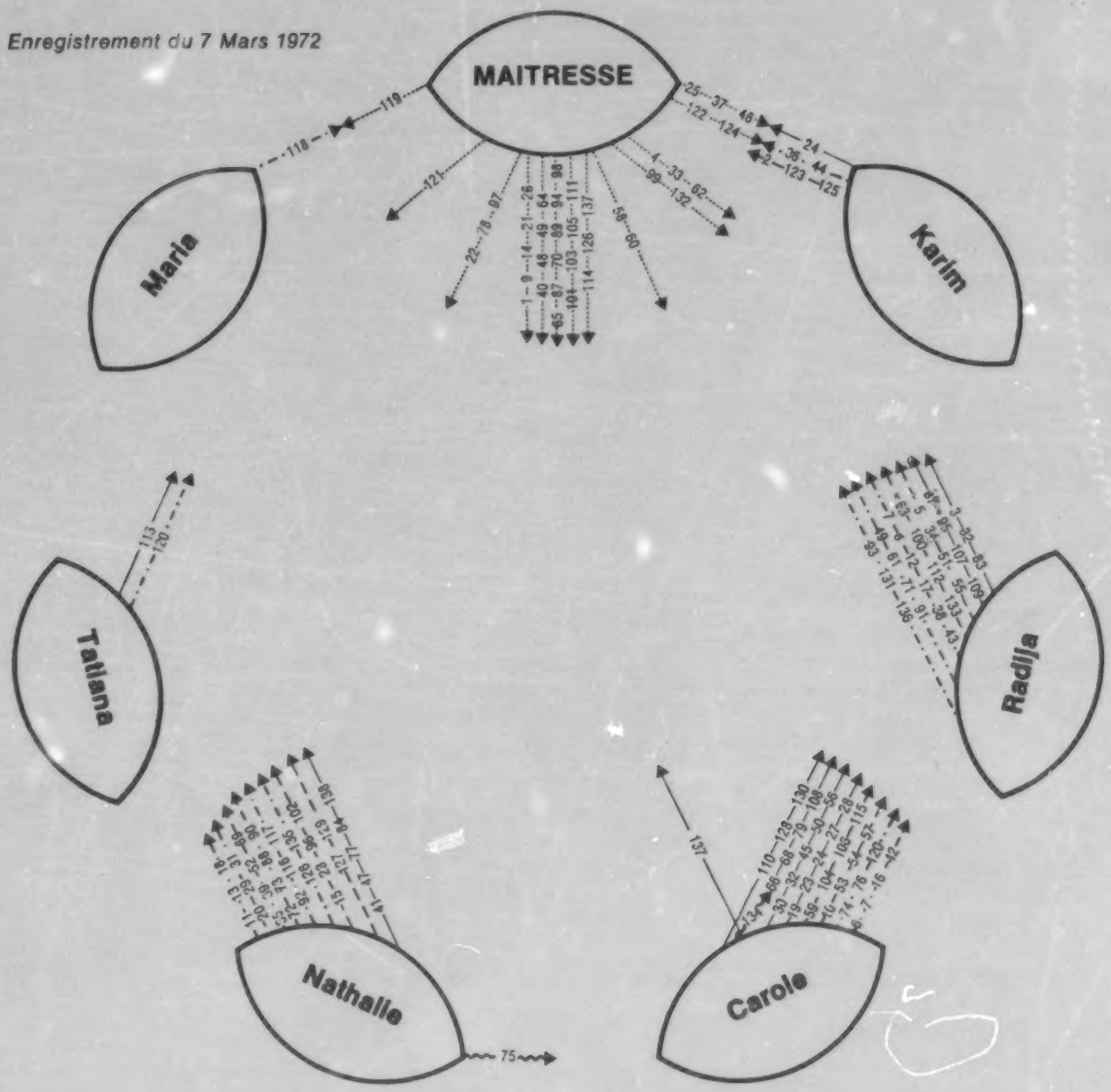
C ——— Intervention à l'adulte mais pas en réponse

D -·-·-·- Ricochet

E ~~~~ Enfant à enfant

79

Enregistrement du 7 Mars 1972



Légende

A ..... Intervention de l'adulte

B _ _ _ _ _ Intervention des enfants en réponse à l'adulte

C _____ Intervention à l'adulte mais pas en réponse

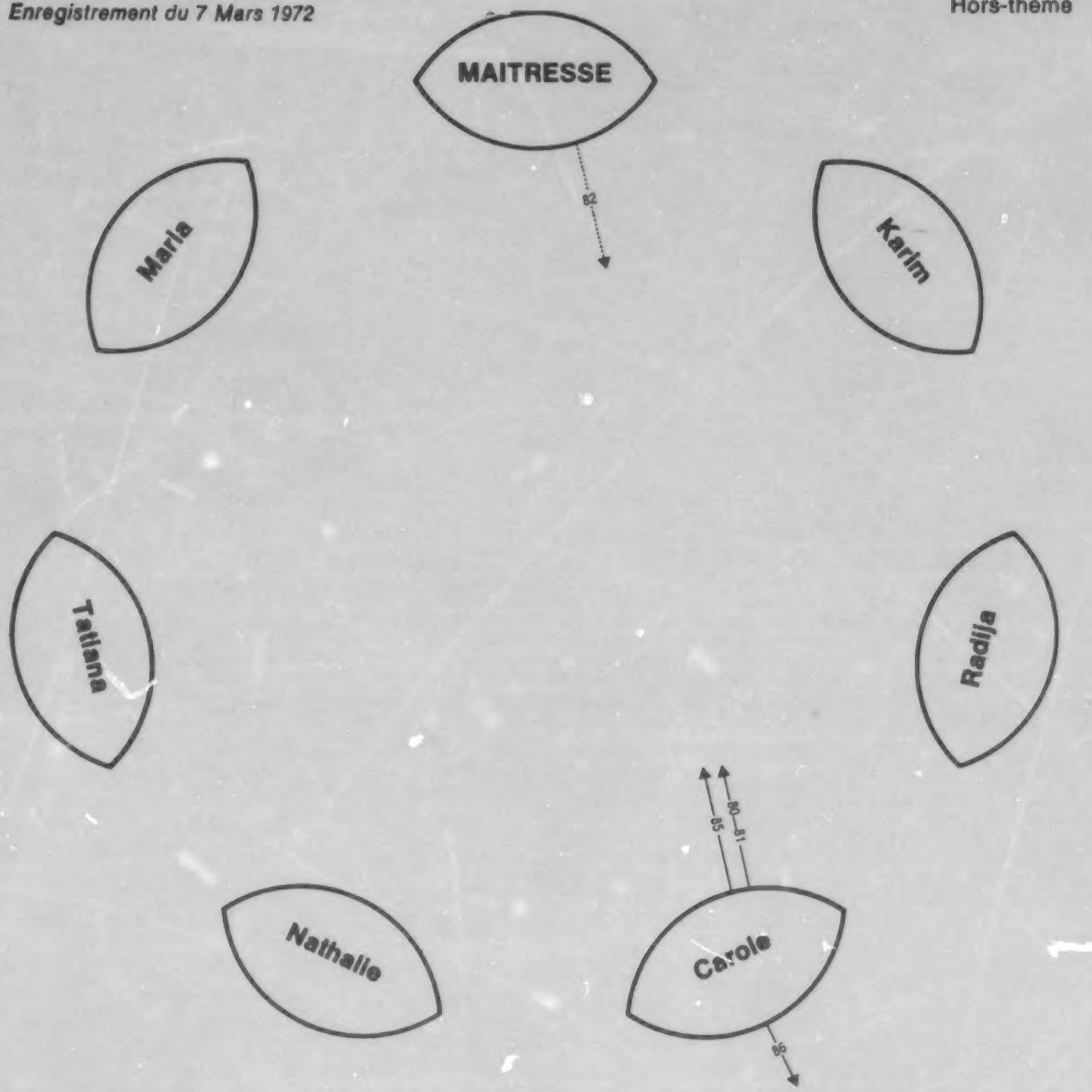
D ._._._._. Ricochet

E ~~~~~ Enfant à enfant

80

Enregistrement du 7 Mars 1972

Hors-thème



Légende

A ——— Intervention de l'adulte

B – – – Intervention des enfants en réponse à l'adulte

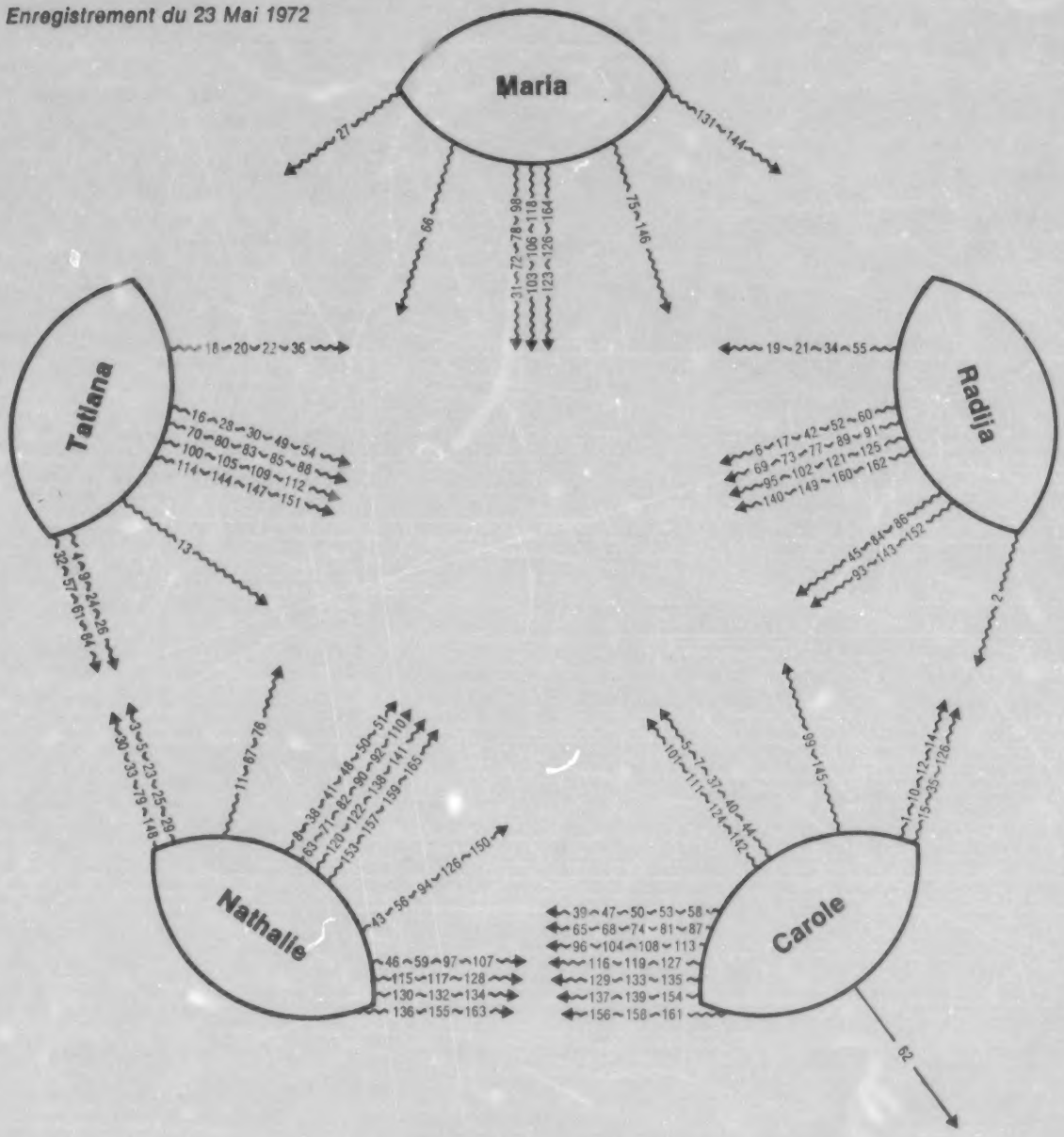
C ——— Intervention à l'adulte mais pas en réponse

D -·-·-·- Ricochet

E ~~~~ Enfant à enfant

81

Enregistrement du 23 Mai 1972



82

MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES

Les diagrammes qui nous occupent ici, établis comme nous l'avons dit précédemment, nous ont permis de dresser des tableaux récapitulatifs.

Nous avons considéré successivement :

• **La répartition des adresses des émissions verbales** (voir tableaux I, II, III).

Il s'agit d'un tableau à double entrée portant verticalement et horizontalement 8 cases réservées à chacun des 6 enfants, à la maîtresse et au groupe (les enfants, plus la maîtresse). Le tableau se lit dans le sens de la flèche portée en haut et à gauche : les noms écrits verticalement sont ceux des émetteurs, les noms écrits horizontalement sont ceux des récepteurs.

Les adresses au groupe correspondent aux émissions à la cantonade (les cases hachurées correspondent aux soliloques. A chaque ligne horizontale, nous avons fait figurer le total des émissions verbales pour chacun des émetteurs.

Le total des émissions pour l'ensemble des interlocuteurs figure en bas, à droite, à la ligne portant le mot « groupe ». Ce tableau a été fait pour chacun des trois enregistrements (un des enfants, malade au mois de mai, ne figure pas sur le troisième tableau).

• **La qualité des émissions verbales** : voir tableaux IV et V, dans les deux cas suivants :

Lorsque l'émission verbale se rapporte au thème qui fait l'objet de la discussion et lorsqu'il s'agit d'un propos en dérivation. Dans chacun de ces deux cas, nous avons classé les émissions selon les critères énoncés dans le paragraphe « analyse des productions » et que nous rappelons ici :

A : intervention de l'adulte,

B : intervention d'un enfant en réponse à l'adulte,

C : intervention d'un enfant, sans qu'il y ait réponse à l'adulte,

D : intervention d'un enfant à l'adulte, mais en réponse à ce que vient de dire l'enfant qui a parlé juste avant lui (comme s'il y avait un phénomène de ricochet),

E : l'enfant s'adresse à un autre enfant.

Il s'agit encore d'un tableau à double entrée, portant verticalement les noms des interlocuteurs, et horizontalement les lettres correspondant au caractère relationnel des émissions verbales rappelé ci-dessus.

Le tableau est divisé en deux parties :

— à gauche, il s'agit des émissions verbales se rapportant au thème ;

— à droite, il s'agit des émissions hors thème, dites en « dérivation ».

Les totaux ont été effectués dans les deux sens :

— horizontalement, on retrouve le total des émissions verbales pour chaque émetteur, comme sur le tableau précédent ;

— verticalement, le total des émissions verbales pour l'ensemble des interlocuteurs, classés selon les critères qui nous préoccupent ici, et selon que ces émissions sont en rapport avec le thème en dérivation.

Le nombre total des émissions verbales pour l'ensemble des interlocuteurs figure, en bas, à droite ; on retrouve celui du tableau précédent. Lors du troisième enregistrement, la maîtresse s'étant retirée, les enfants se sont toujours trouvés dans la situation mentionnée en « E » et ce tableau n'avait plus sa raison d'être.

• **Le pourcentage de prise de parole** (voir les figures VI, VII, VIII, IX).

Sur ce tableau, nous avons fait apparaître en abcisse, le nom de chaque interlocuteur et, en ordonnée, le pourcentage obtenu en faisant le rapport entre le nombre d'émissions verbales totalisées par chaque interlocuteur et le nombre total des émissions verbales pour l'ensemble des interlocuteurs. Ce tableau a été établi pour chaque enregistrement.

REPARTITION DES ADRESSES DES EMISSIONS VERBALES

Tableau I — **Observation du 5-12-71**

Récepteur / Emetteur	Maîtresse	K	R	C	N	T	M	Groupe	Totaux
Maîtresse			15	6	6		1	19	47
K									0
R	9								9
C	13								13
N	12				1	1			14
T	5					1			6
M	1								1
Groupe									90

REPARTITION DES ADRESSES DES EMISSIONS VERBALES

Tableau II — **Observation du 7-3-72**

Récepteur / Emetteur	Maîtresse	K	R	C	N	T	M	Groupe	Totaux
Maîtresse		5	5	3	3	1	1	23	41
K	6								6
R	27								27
C	36		1	1					38
N	30			1					31
T	2								2
M	1								1
Groupe									146

REPARTITION DES ADRESSES DES EMISSIONS VERBALES

Tableau III — **Observation du 23-5-72**

Récepteur / Emetteur	R	C	N	T	M	Groupe	Totaux
R		1	6	4	0	18	29
C	7		26	0	2	9	44
N	5	13		9	3	20	50
T	4	1	8		0	18	31
M	2	2	1	1		10	16
Groupe							170

Tableau IV **Observation du 5-12-71**

	THEME						DERIVATION						
	A	B	C	D	E	Soliloque	A	B	C	D	E	Soliloque	Total
Maîtresse	31						16						47
K													0
R		2	1					6					9
C		11	1						1				13
N		8	1		1			1	2			1	14
T		3							2			1	6
M									1				1
Total	31	24	3	0	1	0	16	7	6	0	0	2	90

A : Intervention de l'adulte
B : Intervention des enfants en réponse à l'adulte
C : Intervention des enfants sans qu'il y ait réponse à l'adulte
D : Par ricochet
E : Soliloque

Tableau V **Observation du 7-3-72**

	THEME						DERIVATION						
	A	B	C	D	E	Soliloque	A	B	C	D	E	Soliloque	Total
Maîtresse	40						1						41
K		3	1	2									6
R		8	7	12									27
C		8	18	7	1				3			1	38
N		6	5	19	1								31
T			1	1									2
M				1									1
Total	40	25	32	42	2	0	1	0	3	0	0	1	146

A : Intervention de l'adulte
B : Intervention des enfants en réponse à l'adulte
C : Intervention des enfants sans qu'il y ait réponse à l'adulte
D : Par ricochet
E : Soliloque

Figure VI **POURCENTAGE DE PRISE DE PAROLE** **Observation du 5-12-71**

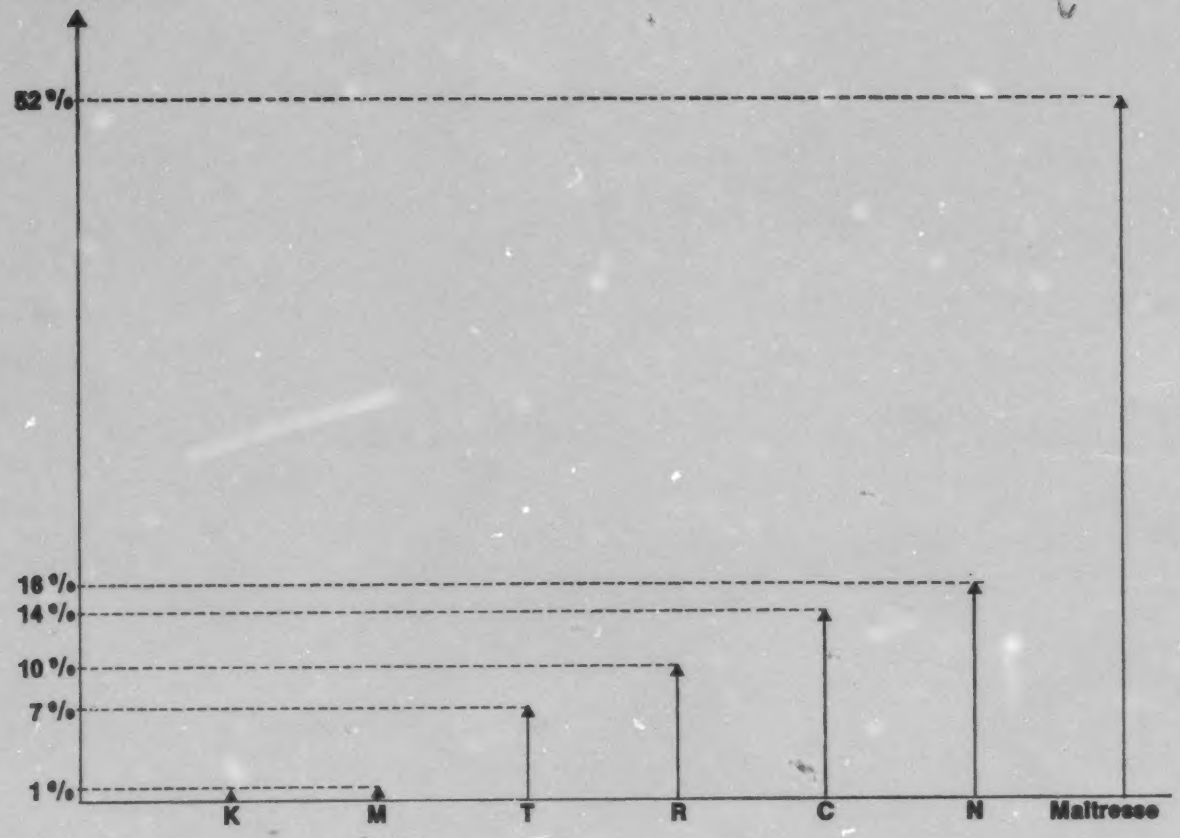


Figure VII POURCENTAGE DE PRISE DE PAROLE Observation du 7-3-72

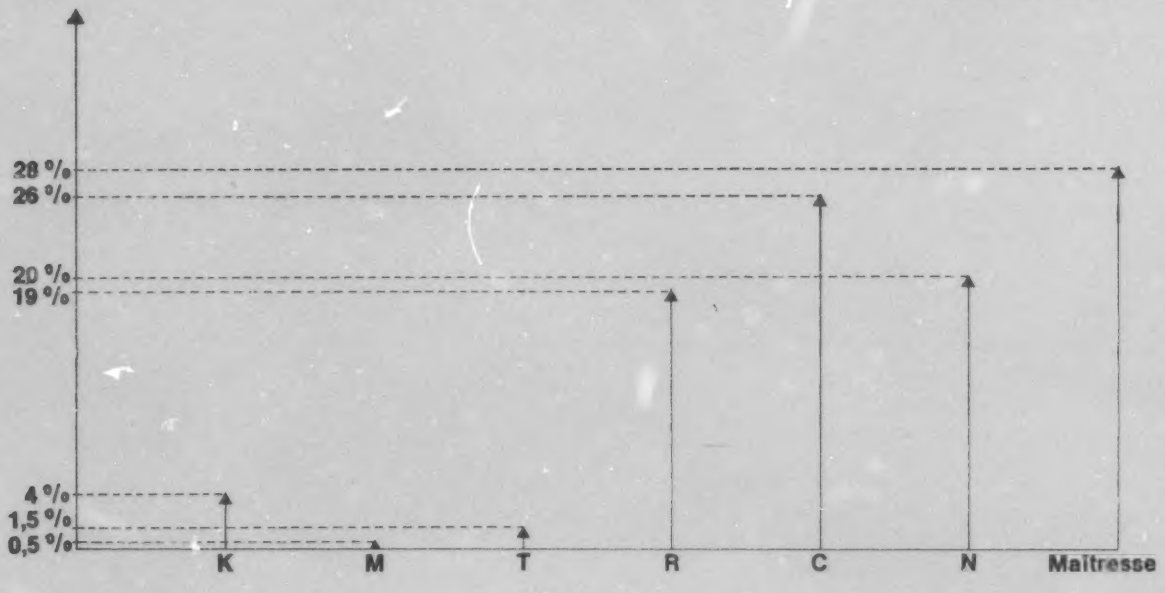
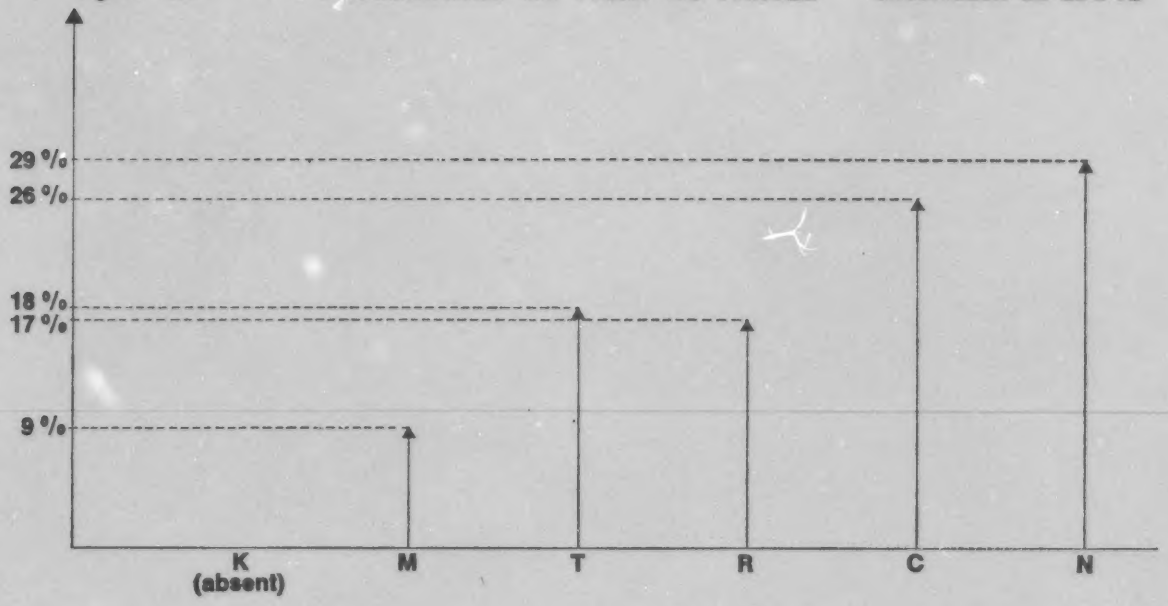


Figure VIII POURCENTAGE DE PRISE DE PAROLE Observation du 23-5-72



80

Figure IX POURCENTAGE DE PRISE DE PAROLE Observation du 5-12-71 -·-·-
Observation du 7-3-72 ——
Observation du 23-5-72 - - -

91

RESULTATS

En comparant les chiffres obtenus dans les tableaux d'une même série, nous pouvons faire les remarques suivantes ; en ce qui concerne les tableaux :

Répartition des adresses des émissions verbales

Le nombre total des émissions est chaque fois en accroissement : il passe de 90 à 146 (voir tableaux I et II), puis à 170 (tableau III). D'autre part le dernier chiffre, 170, correspond aux productions enfantines alors que, sur les deux premiers tableaux, la maîtresse a totalisé à elle seule, lors de la première observation, 47 émissions sur 90, soit 52 % du total des émissions, et lors de la deuxième observation, 41 émissions sur 146, soit 28 % du total des émissions. (La proportion des interventions de la maîtresse était déjà en diminution lors de la deuxième observation).

Nous remarquons que le nombre des soliloques est extrêmement faible, que le nombre des émissions verbales est en augmentation pour chaque enfant (voir les tableaux I et II) ; enfin, sur les deux premiers tableaux, il apparaît nettement que les enfants s'adressent presque toujours à la maîtresse (voir la première colonne).

Sur le troisième tableau, où la maîtresse ne figure plus puisqu'elle s'était volontairement retirée du réseau, les échanges entre enfants deviennent nombreux (dans presque toutes les cases figure un nombre).

Considérons **les tableaux quantitatifs et globaux** des émissions des enfants, tenant compte de la **qualité** de ces émissions (tableaux IV et V). Nous remarquons que les propos en dérivation diminuent de façon notable. Ils passent de 47, lors de la première observation à 4 lors de la deuxième mais le nombre d'adresses de l'enfant à l'adulte (colonne C) augmente considérablement : de 9 à 35 de la première à la deuxième observation.

Nous notons aussi que l'augmentation du nombre porté dans la colonne D est certainement ce qui montre le mieux l'évolution des enfants quant à la qualité de la communication ; il y a maintenant possibilité d'écoute et de réponse : lors de la première observation nous n'avions pas d'échanges, et, lors de la deuxième, nous en avions 42.

Le nombre des échanges entre enfants ne change pratiquement pas (1, 2).

Les figures (VI, VII, VIII), relatives au pourcentage de prise de parole nous permettent d'autres remarques et notamment la figure IX permet de voir que tous les enfants ont progressé dans ce domaine. Ce progrès est toutefois nettement plus sensible pour quatre d'entre eux. L'absence de K..., en mai, interdit d'apprécier entièrement les progrès.

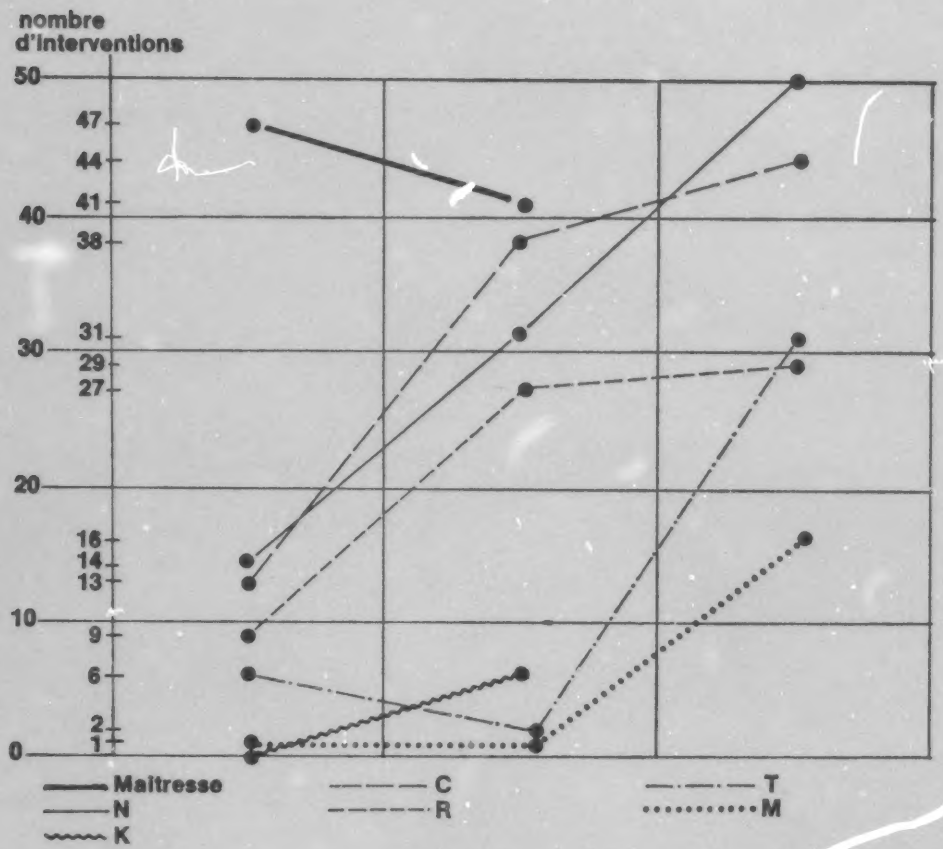
INTERPRETATION

Pouvons-nous dire que la modulation des groupes a permis un progrès ?

I - Appréciation quantitative

Si l'on considère la première situation, puis la situation finale, l'on constate que les émissions des enfants sont passées de 43 à 105 puis à 170 et que les émissions des enfants les moins loquaces sont passées de une émission à 16 pour M... et de, pas d'émission à 6 pour K... (était absent en mai).

Nous pouvons transcrire ces informations sur une nouvelle figure :



Les progrès des enfants sont évidents. On peut penser qu'ils sont le résultat d'une démarche pédagogique concertée.

En effet, si la maîtresse s'est contentée d'être observatrice attentive, lors de la constitution de réseaux spontanés, elle a fait appel par la suite à des procédures précises, en tenant compte de ses observations.

Afin de réduire le nombre d'enfants groupés au sein du même réseau, la maîtresse **augmente progressivement le nombre** des **possibilités** de regroupement.

Cela lui permet de renforcer ses premières observations et d'intervenir plus spécialement auprès des enfants s'exprimant difficilement.

Elle les regroupe autour d'elle et joue **le rôle de leader** le plus discrètement possible.

Parallèlement, elle s'attache à rechercher tout ce qui peut les **valoriser** aux yeux des autres, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit d'une mise en confiance qui est pour eux essentielle. Chacun, de ceux qui demeurent peu aptes aux échanges verbaux, réussit au moins dans un domaine ; il faut l'aider à en prendre conscience afin de créer chez lui le **besoin de communiquer** : il devient le centre d'un réseau de communication dans lequel il est compétent.

Ainsi K..., a participé à la réalisation d'un dessin collectif dont il avait fait un projet admiré de tous, ce qui a nécessité de nombreux échanges verbaux. C..., qui réussissait des modelages intéressants a

souvent pris la « direction » de l'atelier de modelage pour expliquer aux autres enfants sa technique très personnelle et les aider à améliorer leurs propres réalisations.

N... a souvent animé le groupe qui s'était proposé de rechercher des évolutions possibles en vue de la mise au point d'une danse.

Il se produit alors une sorte de rupture du **blocage individuel** et dès ce moment, la maîtresse **se retire et insère** dans le groupe qui demeure en marge du groupe-classe, un autre enfant qui jouera à son tour le rôle de **leader discret** : ce dernier sera choisi avec soin parmi les « volontaires ».

Il faut que sa compréhension de la situation de l'activité intellectuelle qui en découle, ses aptitudes relationnelles, ses liens affectifs avec les autres justifient son acceptation par le groupe. Cependant, il ne doit pas s'exprimer avec trop de volubilité et d'autorité afin que tous souhaitent et puissent parler.

Autant que possible, il faut changer souvent de leader, afin qu'un brassage de la classe s'amorce progressivement.

Vient alors le moment d'opérer en sens inverse, et d'intégrer peu à peu aux autres groupes, ces enfants devenus plus sûrs d'eux ; à ce stade, ils sont acceptés sans heurt.

II - Appréciation qualitative

L'Institutrice peut prendre appui sur l'intentionnalité et l'efficacité des échanges.

a) A qui se sont adressés les enfants ?

Lors de la première observation, on constate, si l'on tient compte des « adresses » des émissions, que sur l'ensemble des émissions enfantines, une seule s'adresse à un autre enfant, 40 s'adressent à la maîtresse.

Parmi celles-ci, 9 ne constituent pas une réponse. Donc 10 émissions peuvent être interprétées comme révélant un **début d'initiative individuelle.**

Nous relevons à la deuxième observation, 2 échanges entre enfants et 102 émissions « à la maîtresse ». Parmi celles-ci, 77 ne constituent pas des réponses, ce qui porte à 79 les émissions révélant un **comportement autonome** et cette même initiative individuelle.

Lors de la troisième observation, la maîtresse se situant hors du grgoupe, nous relevons 170 émissions entre enfants qui s'adressent soit à un enfant (95), soit au groupe (75).

Les adresses au groupe sont apparues au cours de la troisième observation, alors que la maîtresse s'était effacée. Elles se répartissent entre 20 et 9. La répartition de ces adresses est plus équilibrée que celle des échanges entre les enfants. Elle indique une progressive libération de chacun au sein du petit groupe.

b) Y a-t-il évolution dans le contenu, le style et les conduites enfantines ?

La lecture des corpus et les remarques des observateurs sont significatives quant à un progrès que tout pédagogue constatera :

La **qualité de l'écoute** s'est améliorée dès le mois de mars — **les silences,** embarrassés, inquiets, « vides » au début sont devenus, dès mars, moins importants et surtout justifiés par la réflexion et l'écoute. Toute la mimique, ainsi que la nature des propos tenus, le montrent.

Ce que les institutrices appellent le **« langage parallèle »** qui relève de l'égocentrisme, cède la place, dès le deuxième essai, à une conduite différente : si des propos se chevauchent, ce chevauchement est dû uniquement à la conviction et à l'impatience des locuteurs s'adressant à autrui mais n'ayant pas encore acquis la discipline nécessaire.

La cohérence des propos tenus dans le groupe est, lors de la première observation, en grande partie due à la maîtresse. Lors de la deuxième, par contre, la logique de la conversation se maintient d'un bout à l'autre du corpus. Chaque enfant, par ses émissions verbales et son comportement, l'assurant spontanément.

En résumé, si l'on s'en tient aux progrès quantitatifs, de même que si l'on considère la qualité des émissions, lesquelles ont visiblement évolué dans le sens de l'initiative individuelle, de la libération du comportement de chacun, de la cohérence des propos tenus au sein du petit groupe, l'on peut dire que l'amélioration espérée est bien réalisée.

Peut-être des pédagogues penseront-ils que cette amélioration est tout simplement due à l'évolution de l'enfant qui grandit, et qu'elle aurait eu lieu quelle que soit l'organisation.

D'autres penseront que des résultats comparables peuvent être obtenus avec une « bonne maîtresse », peu soucieuse cependant de faire évoluer les groupes.

Nous ne le pensons pas. En effet cinq mois à peine séparent la première de la dernière observation — et l'on sait bien que des enfants aussi manifestement en difficulté en décembre ne progressent pas aussi rapidement — sans autre influence — en grandissant. Le nombre des échecs au CP le prouve.

De ce laps de temps, il faut retirer 23 jours de congé. L'expérience recouvre au total 99 jours de classe. Aucun pédagogue averti ne peut prétendre que dans une classe maternelle de 39 enfants dont 36 en moyenne sont présents, il suffit d'être une maîtresse attentive pour amener à la communication verbale véritable, en 99 jours, 5 enfants qui ne s'expriment pas..., sans négliger les autres : tous les enfants bénéficiant, en tous domaines, de la pédagogie propre à cette section.

Enfin d'aucuns penseront peut-être qu'il aurait suffi de créer les groupes spontanés et de les laiser seuls. La simple observation de la vie de tous les jours a montré que d'octobre à décembre, ces enfants ne s'exprimaient pas, qu'ils soient en petits groupes, ou au sein du groupe-classe. A peine répondaient-ils à la maîtresse. Jamais une initiative ; un changement dans ces conditions était bien peu probable. Remarquons d'ailleurs que jamais l'institutrice n'est intervenue sans y être contrainte par l'attitude des enfants, les mimiques, les silences. Les progrès rapides (voir figure IX) montrent bien qu'en un premier temps son intervention était indispensable. Elle n'a pu la réduire et la supprimer que lorsque les premiers obstacles sont tombés et que le groupe a pu avoir une vie propre. Un leader discret a pu prendre alors le relais.

Peu à peu et jusqu'à la fin de l'année, le brassage avec les enfants ayant dès le début manifesté à l'appétence à la communication verbale, a soutenu les progrès. L'aptitude à la prise de parole et le goût de l'expression verbale ne présentaient plus de notables différentes d'un enfant à l'autre lors du passage de tous au CP.

CONCLUSION

Nous avons essayé de soumettre aux faits, sur notre terrain expérimental, l'hypothèse selon laquelle nous pouvons améliorer le niveau et les structures de la communication verbale en aménageant rationnellement des réseaux de locution. Cette première tentative de vérification nous apporte des résultats tels que nous nous trouvons encouragés dans notre entreprise : une modulation rationnelle des réseaux améliore effectivement les structures de la communication verbale.

Il nous faut maintenant rechercher les divers aspects de cette modulation et les soumettre à une observation affinée, ce que nous nous proposons de réaliser.

III. - DESCRIPTION ET FORMALISATION DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES MODULÉES EN FONCTION DES OBJECTIFS ET DE L'HYPOTHÈSE D'ACTION

Yvonne STINDEL
Solange GRIBET
Andrée TEURLAY

TERRAIN EXPERIMENTAL DE BONDY

Ces nouvelles perspectives d'expérimentation exigent que soit dégagée la « variable », laquelle apparaît au niveau de la modulation des réseaux, telle qu'elle a été observée sur le terrain.

Il nous a donc paru utile, en un premier temps, de chercher à découvrir l'organisation qui sous-tend la modulation effectivement pratiquée par la maîtresse au cours de l'année scolaire.

I - QUELLES SORTES DE RESEAUX FONCTIONNENT DANS LA CLASSE ?

1. Regroupements de tous les enfants de la classe centralisés par l'institutrice

Le temps consacré à ces regroupements est de 45 minutes par jour.

Ces moments sont importants et réservés à la dynamique du groupe-classe pour assurer sa cohésion. Ces regroupements ne constituent pas en fait, de vrais réseaux.

2. Réseaux qui se font et se défont librement sans aucune contrainte

Pendant la récréation - 60 minutes par jour.

3. Réseaux constitués selon certaines contraintes

Au mois d'octobre, ils occupent 50 minutes par jour. Ces contraintes sont :

— **Le lieu** : l'implantation matérielle de coins d'accueil ou d'ateliers est susceptible ou non de modifications.

— **Les tâches** :

- multiples,
- proposées soit par la maîtresse, soit par un enfant, ou un groupe d'enfants.

— **Le voisinage** : imposé ou non

Le choix de l'enfant peut porter sur le lieu, ou sur la tâche, ou sur le voisinage.

4. Réseaux imposés : situations d'apprentissage

Au mois d'octobre, 215 minutes par jour.

Ils sont constitués :
soit par groupes de rythmes d'acquisition,
soit par activités spécifiques (lecture, logique, langage oral).

Rapports relatifs à la durée de fonctionnement des différents réseaux, sur une journée d'octobre

Groupe-classe ...	45 mn	1 h 45 par jour toute l'année
Aucune contrainte	60 mn	
Certaines contraintes	50 mn	
Situations d'apprentissage	215 mn	

La modulation **rationnelle** des réseaux n'intervient pas :

lorsque les enfants sont en grand groupe

et lorsqu'ils n'ont à obéir à aucune contrainte.

Durant toute l'année, le temps réservé à ces deux possibilités de regroupement offertes aux enfants, est constant : 1 h 45 mn. Nous n'en tiendrons pas compte par la stuite, puisque seule, nous intéresse ici la modulation rationnelle des réseaux.

II - COMMENT APPARAIT LA MODULATION RATIONNELLE DES RESEAUX ?

A - Dans le temps

Le tableau I fait ressortir, dans la colonne de gauche :

— **le découpage** du temps réservé dans une journée à la modulation des réseaux :

a) réseaux constitués selon certaines contraintes (semi-spontanéité) ;

b) réseaux imposés en vue d'une situation d'apprentissage ;

— **l'évolution** de ce découpage au cours de l'année.

On remarque **l'importance croissante** du temps consacré aux réseaux constitués selon certaines contraintes (a) par rapport à celui réservé aux situations d'apprentissage (b) qui diminue parallèlement.

Exemple :	(a)	(b)
en octobre	50 mn	3 h 15 mn
en mai	2 h 35 mn	1 h 30 mn

Cette augmentation suit les progrès des possibilités d'inter-communication des enfants et révèle une évolution dans le sens de l'autonomie et de l'émancipation.

B - Dans l'espace

1) La modulation porte sur la multiplicité croissante des réseaux inducteurs constitués selon certaines contraintes (a).

Modulation de l'organisation matérielle au moment de l'accueil du matin : voir tableau II : réseaux d'accueil.

2) La modulation est due à l'augmentation progressive du nombre de coins d'activités où les enfants se regroupent — occupés à un apprentissage dirigé — et pouvant fonctionner en autonomie. C'est ce qui explique sur le tableau I (modulation rationnelle des réseaux) la diminution de temps réservé à cet apprentissage nécessitant la présence de la maîtresse.

C - Selon leur nature

Dans la partie de droite du tableau I (modulation rationnelle des réseaux), nous indiquons le moment d'apparition des leaders-enfants.

Il est à noter que les interventions de la maîtresse se maintiennent jusqu'à la fin de l'année, mais sont de moins en moins fréquentes.

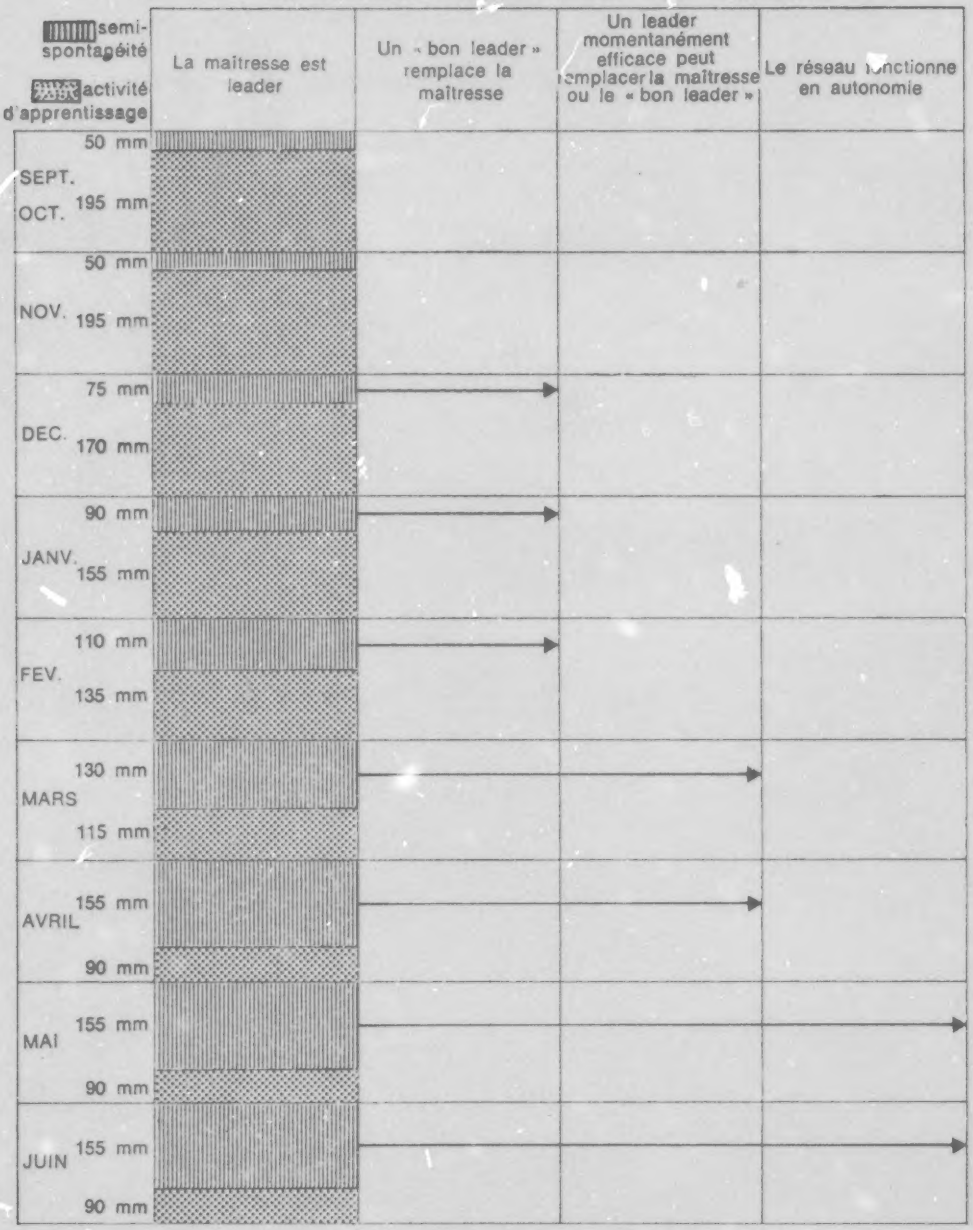
C'est en décembre que pour la première fois la maîtresse se retire d'un groupe au profit d'un enfant capable de tenir le rôle de leader : il est choisi par elle, parmi ceux qui manifestent le plus d'appétence à la communication verbale.

En mars, il peut être remplacé de temps en temps par un autre enfant qui commence à se révéler capable de jouer momentanément ce rôle.

III - MODULATIONS DES INTERVENTIONS DES ENFANTS-LEADERS

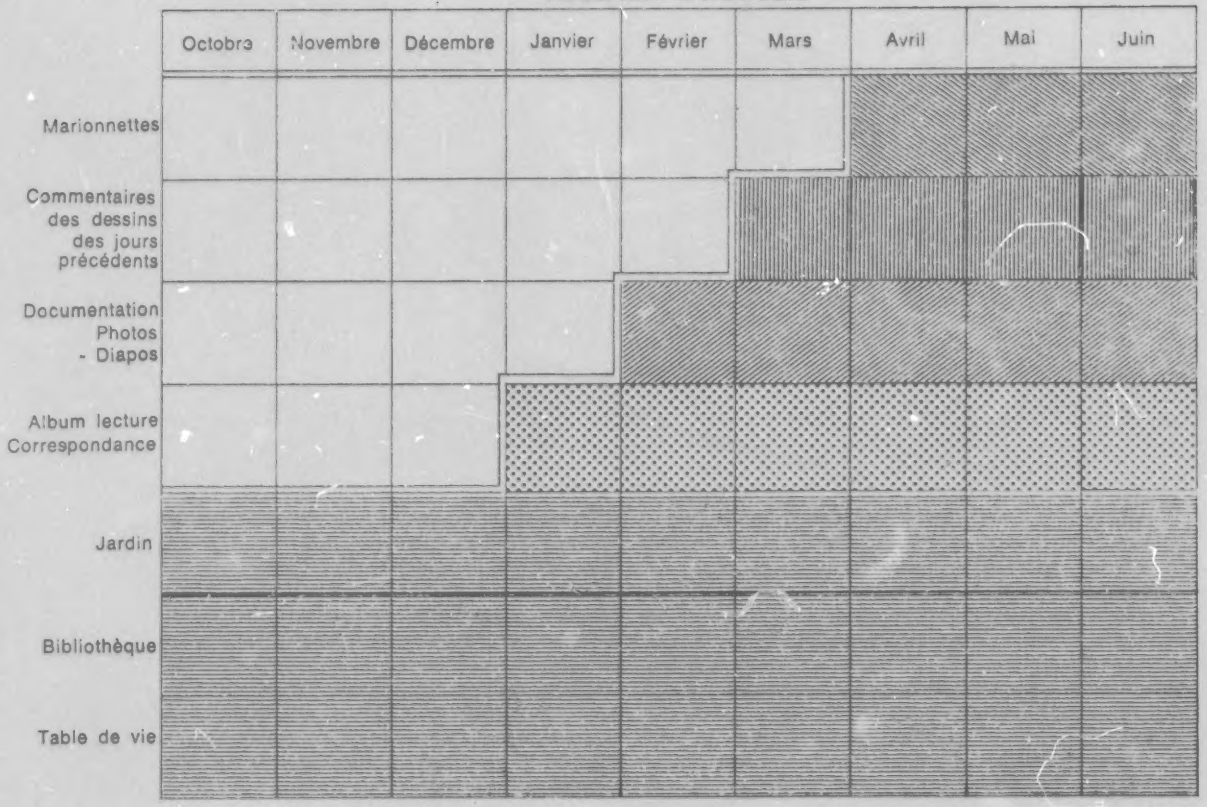
Un enfant, pour devenir « **bon leader** », doit posséder certaines qualités :

I MODULATION RATIONNELLE DES RESEAUX



II

RESEAUX D'ACCUEIL



— ouverture sympathique à l'autre, patience, discrétion,

— grande possibilité d'écoute,

— capacité de maintenir la consigne ou le projet de départ,

— dynamisme.

PREMIERE MODULATION

Un « bon leader » remplace la maîtresse

Dès le mois de décembre, la maîtresse croit déceler ces qualités chez trois enfants et elle leur délègue son rôle centralisateur.

Les interventions des enfants sont toujours moins contraignantes que celles de la maîtresse, et ils permettent ainsi à certains de se libérer.

Le nombre des enfants-leaders s'enrichit à mesure que les enfants perdent leur timidité ou acquièrent de la maturité. Ils sont capables de tenir ce rôle en toutes circonstances.

DEUXIEME MODULATION

Un leader momentanément efficace

peut suppléer la maîtresse ou le leader précédent
Vers le mois de mars, parmi les enfants les plus défavorisés sur le plan verbal, certains se révèlent capables de réussites ou de performances dans un domaine particulier (dessin, travail manuel...) que la maîtresse a valorisées chaque fois que cela a été possible, au cours des semaines précédentes.

Elle fait l'hypothèse alors que chacun d'eux, dans son domaine précis, est devenu capable d'exprimer ses idées et de critiquer celles des autres : elle l'invite alors à jouer momentanément le rôle de leader.

Pour éclairer ce point, quelques exemples :

— K..., qui réussit très bien les dessins au crayon noir, se charge d'un petit groupe d'enfants voulant confectionner une bande dessinée relatant le film du Carnaval, à nos correspondants. Il explique comment tracer les yeux et la bouche selon que l'on veut « faire rire », « faire peur », et comment dessiner les jambes pour que les bonshommes aient l'air de courir ; il dit aussi qu'il sait leur faire donner la main ; et il propose de faire les « grosses têtes » vues dans le film en énumérant ce qui l'a frappé pour chacune.

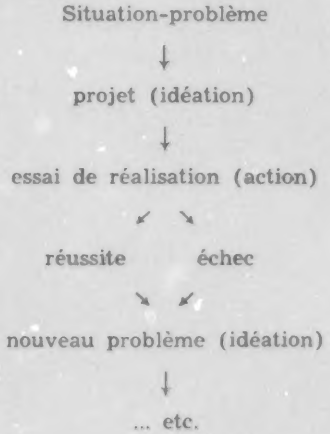
— N..., a toujours des suggestions à faire quant à l'organisation d'évolutions dans le préau, à partir de séquences musicales connues. Elle prend en charge un petit groupe d'enfants et explique à chacun ce qu'il devra faire : déplacements, attitudes, mouvements...

IV - LES SITUATIONS

Sur le plan pédagogique, notre expérience de modulation des réseaux de communication telle que nous l'avons formalisée dans ce dossier, s'appuie sur une option qui fait apparaître une condition nécessaire à l'efficacité de notre intervention ; la **« pédagogie du projet »**.

Nous tentons actuellement d'approfondir cette démarche en fonction des motivations profondes des enfants et des motivations que nous pouvons induire dans nos classes.

La « pédagogie du projet » inclut des « situations-problèmes » qui peuvent être traitées soit sur le **plan idéation**, soit sur le **plan action**, chacune bénéficiant d'un va et vient continuel.



V - DIFFICULTES DEVANT ETRE SURMONTEES PAR LA MAITRESSE POUR PARVENIR A CETTE MODULATION DES RESEAUX

Le nombre important d'enfants fait que :

— l'établissement des fiches d'observation nécessite plusieurs semaines au départ ;

— le bruit est difficilement supportable au début de l'année ;

— la répartition des enfants au sein des différents groupes est délicate ;

— l'observation continue de ces enfants est un souci constant pour la maîtresse ;

— l'espace dont la classe dispose se révèle trop restreint tout au long de l'année.

Le choix des situations-problèmes

n'offre pas de difficultés au niveau du projet qui reste le plus souvent proposé par les enfants, ou en relation avec le calendrier.

Par contre, au cours de l'exploitation de ce thème, la maîtresse doit :

— prévoir les situations pour chacun des groupes ;

— observer ce qui s'y passe ;

— modifier cette organisation si le besoin s'en fait ressentir.

La connaissance exacte des propos échangés en dehors de la présence de la maîtresse est toujours difficile.

Utilisation du magnétophone

Cet instrument a le grand avantage d'être fidèle mais il présente des inconvénients :

— difficulté de saisir les propos qui se chevauchent,

— impossibilité, très souvent, de connaître les adresses.

Présence d'un rapporteur-enfant

Il accepte de jouer ce rôle volontairement mais,

il oublie des propos ou les déforme,

a parfois du mal à s'exprimer et à être écouté.

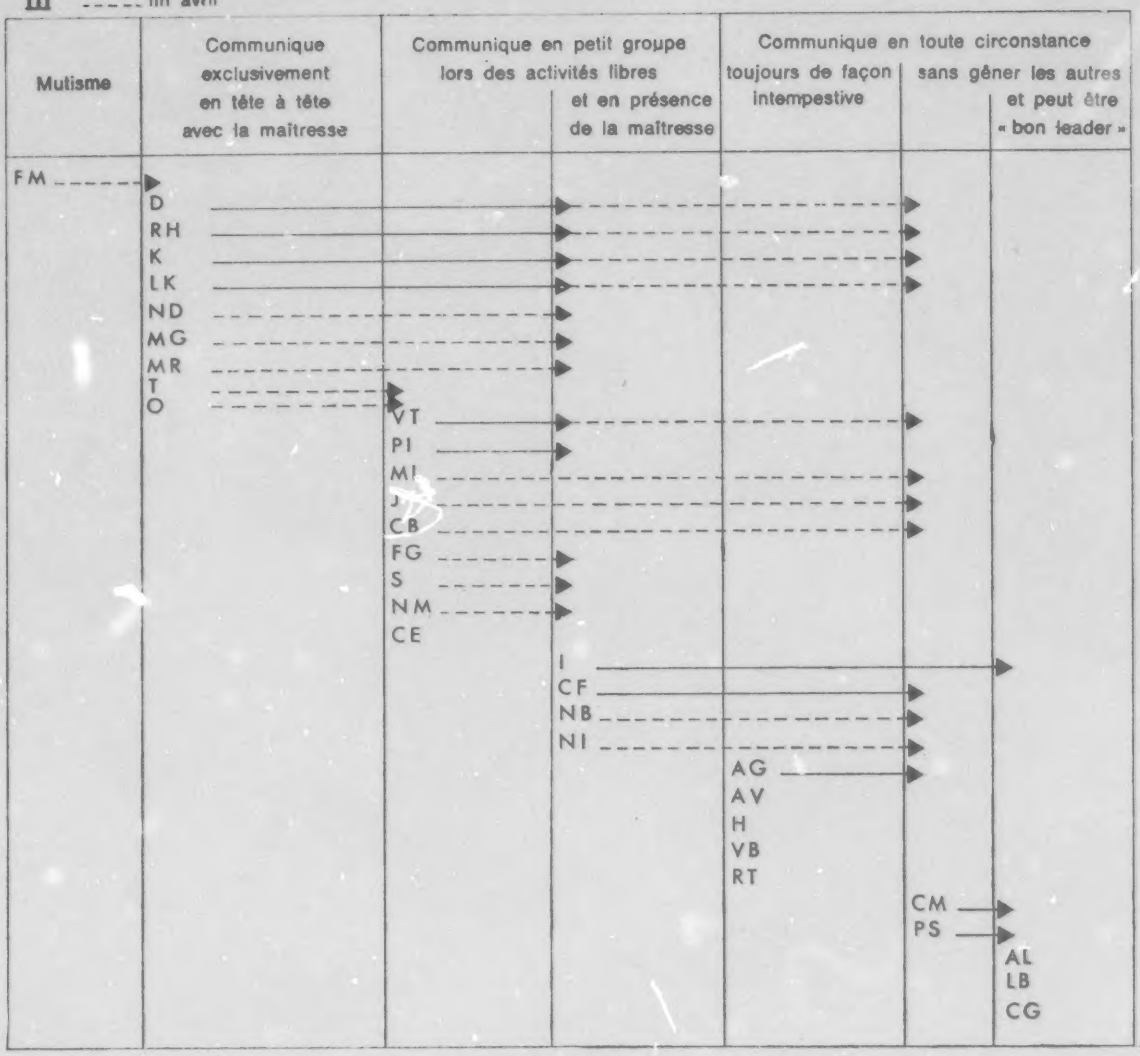
Nous avons tenté de faire fin avril le bilan des progrès réalisés par chaque enfant de la classe, après notre travail sur la modulation des réseaux ; voir tableaux III et IV. Sur ce dernier en superposant les 2 caches joints (feuillets 2 et 3) on comprendra le sens de notre bilan.

(Les tableaux III et IV ne diffèrent que dans la présentation.)

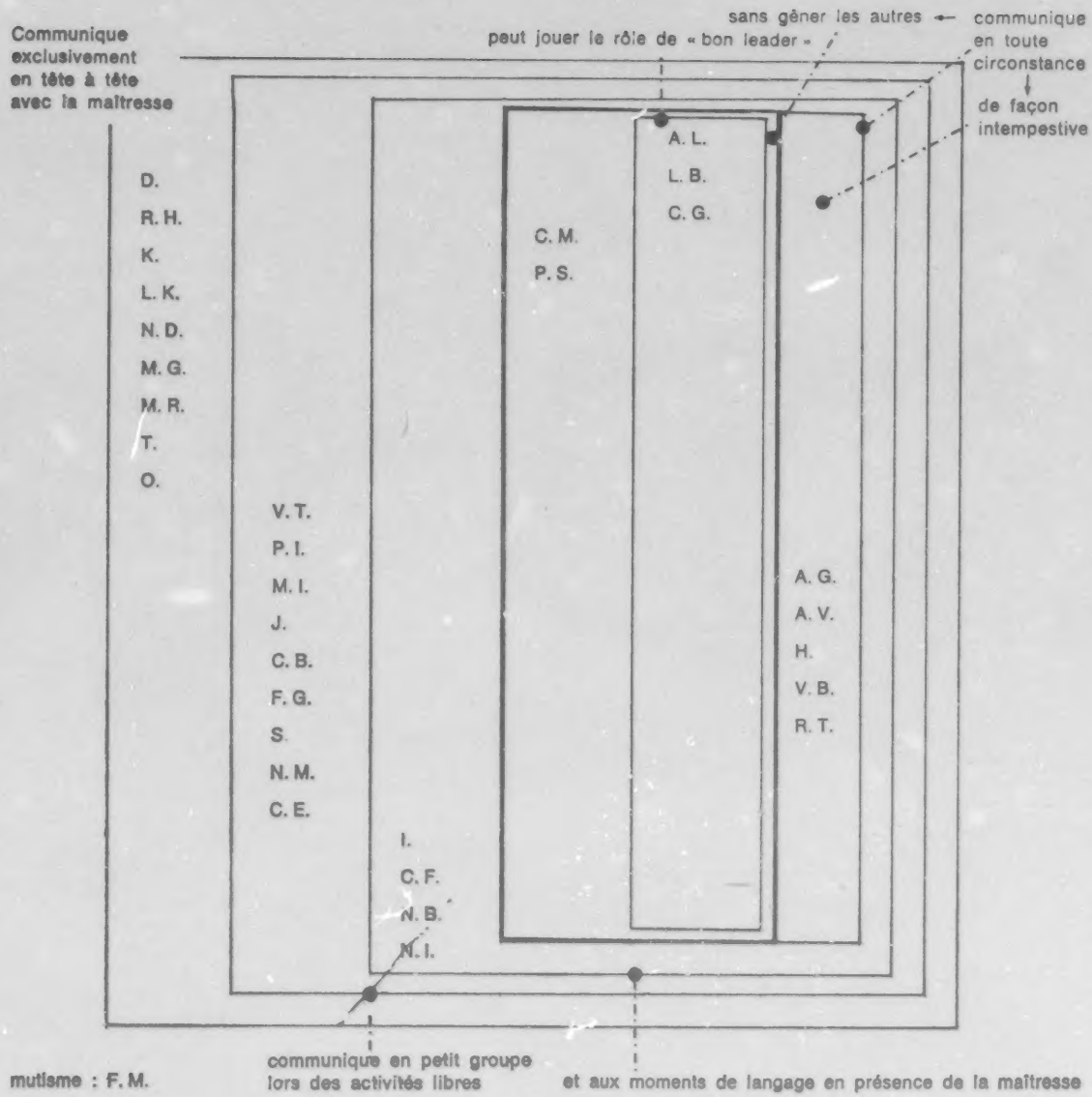
III

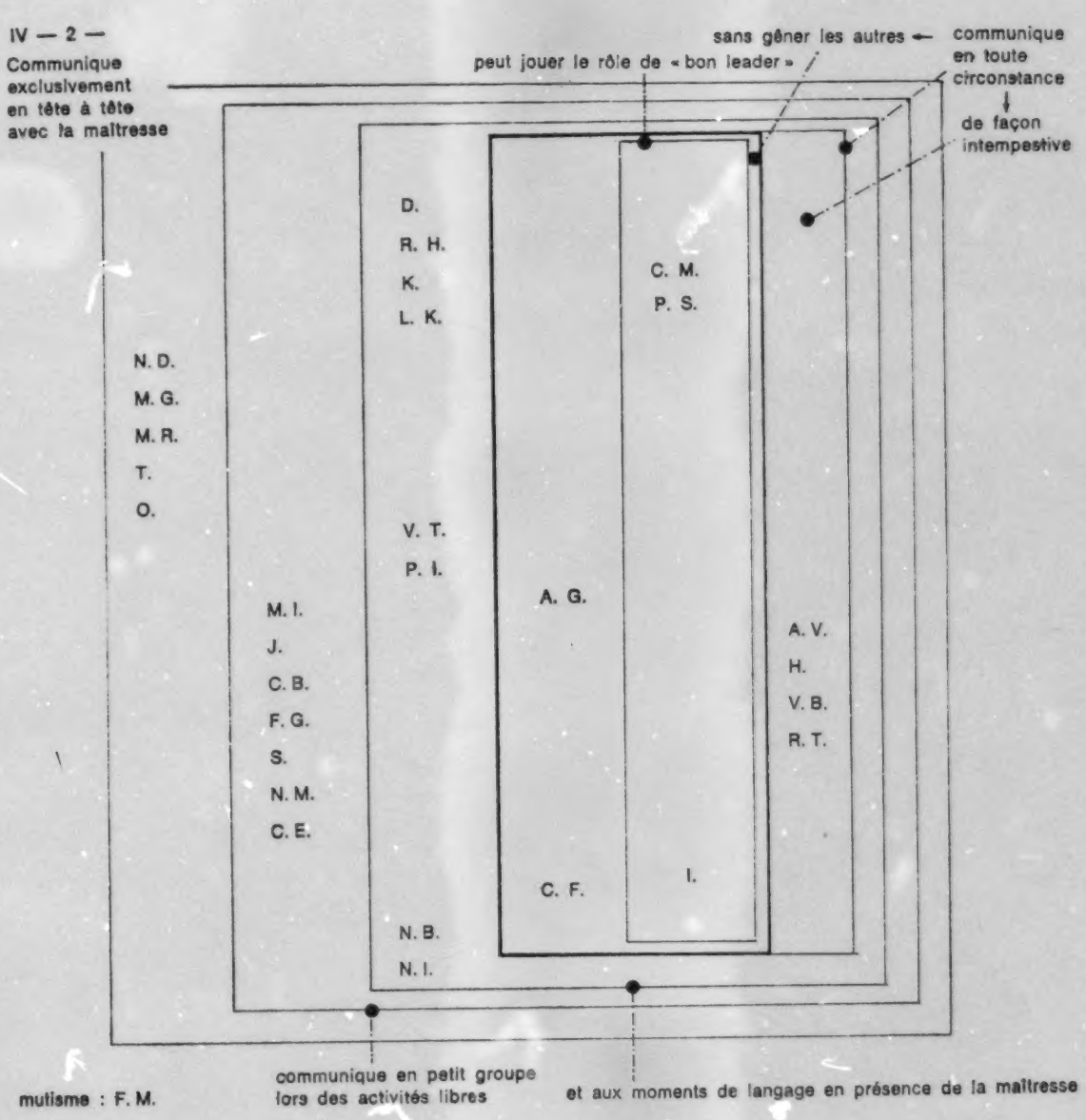
——— fin février

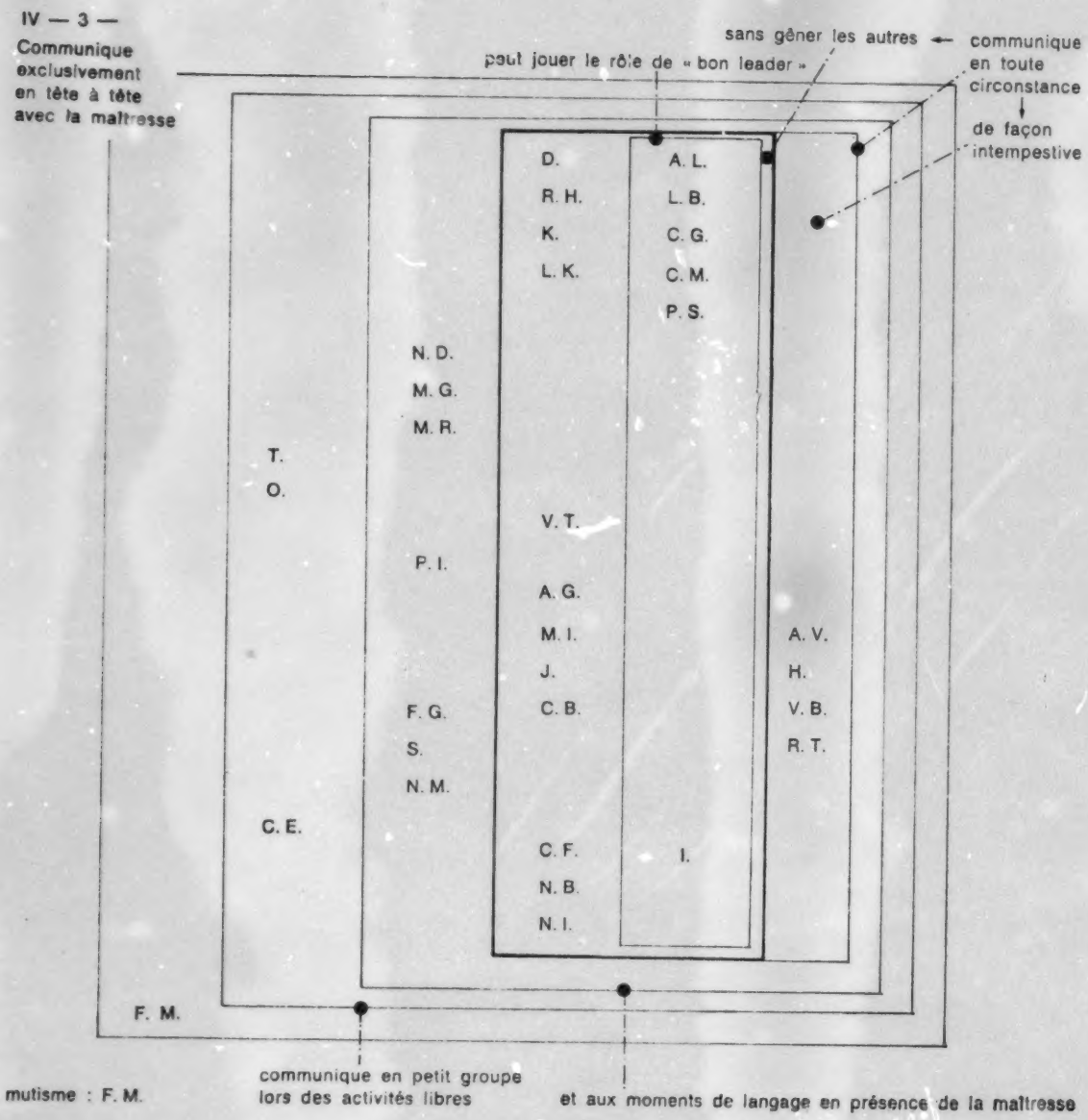
– – – – fin avril



IV - 1 -


Communique exclusivement en tête à tête avec la maîtresse
peut jouer le rôle de « bon leader »
sans gêner les autres
communique en toute circonstance
de façon intempestive
D.
R. H.
K.
L. K.
N. D.
M. G.
M. R.
T.
O.
V. T.
P. I.
M. I.
J.
C. B.
F. G.
S.
N. M.
C. E.
I.
C. F.
N. B.
N. I.
C. M.
P. S.
A. L.
L. B.
C. G.
A. G.
A. V.
H.
V. B.
R. T.
mutisme : F. M.
communique en petit groupe lors des activités libres
et aux moments de langage en présence de la maîtresse


IV — 2 —
Communique exclusivement en tête à tête avec la maîtresse
peut jouer le rôle de « bon leader »
sans gêner les autres
communique en toute circonstance
de façon intempestive
D.
R. H.
K.
L. K.
C. M.
P. S.
N. D.
M. G.
M. R.
T.
O.
V. T.
P. I.
A. G.
M. I.
J.
C. B.
F. G.
S.
N. M.
C. E.
A. V.
H.
V. B.
R. T.
C. F.
I.
N. B.
N. I.
mutisme : F. M.
communique en petit groupe lors des activités libres
et aux moments de langage en présence de la maîtresse


IV — 3 —
Communique exclusivement en tête à tête avec la maîtresse
sans gêner les autres
communique en toute circonstance
de façon intempestive
peut jouer le rôle de « bon leader »
D.
R. H.
K.
L. K.
A. L.
L. B.
C. G.
C. M.
P. S.
N. D.
M. G.
M. R.
T.
O.
V. T.
P. I.
A. G.
M. I.
J.
C. B.
A. V.
H.
V. B.
R. T.
F. G.
S.
N. M.
C. E.
C. F.
N. B.
N. I.
I.
F. M.
mutisme : F. M.
communique en petit groupe lors des activités libres
et aux moments de langage en présence de la maîtresse

106

III. - TRAVAUX DU GROUPE " PHONOLOGIE "

Terrain expérimental, 94 - CHOISY-LE-ROI, école maternelle H.-Wallon

Responsable pédagogique
Simone PERRON, directrice

Conseillère scientifique I.N.R.D.P.
Jeanne MARTINET, linguistique

Expérimentaliste
Christine DROIN, orthophoniste, maîtrise de psychologie

I. - TRAVAUX DU GROUPE PHONOLOGIE

présentés par Jeanne MARTINET

Qui dit recherche « appliquée » pose implicitement une recherche théorique antérieure à l'application. Et l'on peut reprendre à propos de la linguistique, comme de toute autre discipline, le mot de Piaget : « ... il n'y a pas de psychologie appliquée, mais... toute bonne psychologie est susceptible d'applications » (1). Nous nous efforcerons donc d'appliquer à la recherche pédagogique ce que nous pensons être une « bonne linguistique ». En effet, il n'est guère possible de poser correctement un problème pratique sans s'être interrogé sur les bases théoriques qui permettent de le formuler puis d'en rechercher la solution. Théorie et pratique, ou encore recherche fondamentale et recherche appliquée se stimulent et se fécondent mutuellement. Mais une fois motivé à orienter sa recherche dans une certaine direction, le théoricien doit être autorisé à prendre la distance nécessaire vis-à-vis des circonstances qui ont fait naître cette motivation et à conduire ses travaux en toute liberté. Une fois la théorie établie, théoricien et praticien peuvent passer ensemble à l'étude de ses modalités d'application.

On n'oubliera cependant pas que, n'étaient les motivations d'ordre pratique, les recherches théoriques spécifiques n'auraient pas été entreprises. On peut donc dire que, si elles ne se présentent pas comme des recherches pédagogiques à proprement parler, elles en sont le préalable nécessaire et, de ce fait, trouvent tout naturellement leur place dans un service des études et recherches pédagogiques, seul lieu où théoriciens et praticiens peuvent se rencontrer et mettre en commun leurs efforts et leurs expériences en vue d'accomplir cette tâche : mieux enseigner, et de meilleures choses.

Au cours de l'année 1971-1972, j'ai collaboré, au sein de l'équipe LAURENT-DELCHET, aux travaux du groupe Phonologie, en tant que linguiste. Simone PERRON, directrice d'école maternelle à Choisy-le-Roi, à élaboré en tant que membre de cette équipe depuis 1967, elle-même son champ de recherche pédagogique. Son information linguistique repose, au départ, sur deux années de recyclage, d'abord dans le cadre du séminaire organisé à l'I.N.R.D.P. en 1967-68 sous l'égide de la 4e section de l'Ecole pratique des Hautes Etudes, puis dans les groupes de **formation permanente** de l'université René-Descartes. Cette information n'a cessé de s'enrichir depuis, tant par l'observation des enfants de son école, que par l'élargissement et l'approfondissement des lectures théoriques qui lui ont permi d'interpréter les résultats de ses observations pour déboucher sur une exploitation proprement pédagogique. Elle a été aidée dans ce travail par Marie-Christine DROIN, orthophoniste, Maîtrise de Psychologie, elle-même membre de l'équipe I.N.R.D.P. Dans un premier exposé, j'essaierai d'envisager tout ce qui intervient dans la communication humaine pour arriver à mieux cerner ce qui est spécifique du langage articu...

Je présenterai ensuite ce qui nous est apparu comme la base théorique indispensable pour saisir la portée de la recherche PERRON, à savoir le système phonologique du français tel qu'on peut le dégager de diverses études.

Je terminerai par une présentation de l'ALFONIC, alphabet phonologique de préapprentissage de la lecture (2).

Ma « bonne linguistique » est la linguistique fonctionnelle dont on trouve l'exposé dans les **Eléments de linguistique générale** d'André MARTINET, P.U.F., Paris, 1967. Nous n'avons touché que les trois premiers chapitres, soit 100 pages. Nous invitons les lecteurs novices, mais désireux de s'initier, à s'y reporter. On lira avec soin le chapitre I, pour bien assimiler le principe de la double articulation (§ I-8 et suivants).

(1) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p. 16.

(2) Voir Documents complémentaires (V - 3 - 4).

II. - A PROPOS DES FACTEURS NON-LINGUISTIQUES DANS LA COMMUNICATION HUMAINE

Jeanne MARTINET

Lorsqu'un linguiste dit à des enseignants que l'intonation n'a pas de valeur linguistique en français, il soulève une vague de protestations. Dans les écoles maternelles surtout, où la langue est encore assez fruste, on pense communiquer beaucoup par l'intonation et même le geste. Et l'on parle volontiers de « codes » à propos des divers champs d'activités proposés aux enfants. Autrement dit, on s'intéresse à la communication entre les enfants et aux moyens sémiologiques propres à assurer et favoriser cette communication.

Mais qui dit communication ne dit pas nécessairement langue et s'il est vrai qu'une langue a pour fonction centrale d'être un instrument de communication, il ne s'ensuit pas qu'il y ait langue chaque fois qu'il y a communication. Il conviendra donc de rechercher, dans toute étude de la communication, la part des facteurs linguistiques et non linguistiques qui, dans un cas particulier, ont permis d'assurer le succès de ce que Saussure a appelé l'**acte de parole**.

Adaptant la contribution de Mary RITCHIE KEY, « Preliminary Remarks on Paralanguage and Kinesics in human Communication » (1), nous nous concentrerons sur les facteurs non-linguistiques.

Lorsqu'une communication s'établit entre deux personnes, la production des phrases échangées est liée étroitement à d'autres manifestations de comportement. Si la communication des informations à proprement parler se fait essentiellement par des moyens linguistiques, l'expression des émotions et de l'humeur du sujet est transmise avant tout par des moyens paralinguistiques et cinétiques (**Kinesics**, parfois traduit par **kinésique**).

Mary KEY distingue donc, dans l'acte de communication, trois « canaux » qui peuvent être empruntés isolément, successivement ou simultanément : paralinguistique, cinétique, linguistique.

Le **paralangage** comprend toutes les productions vocales non-verbales telles que sifflements, grognements, imitations (de cris d'animaux, par exemple) ; tout l'éventail des modifications qui apparaissent dans la parole telles que les variations dans la qualité de la voix — qui peut se faire sépulcrale, geignarde, gloussante, gouailleuse, etc... — ou dans le timbre, grave ou suraigu, les hésitations, la rapidité ou la lenteur du débit.

Par **cinétique**, on entendra tout ce qui résulte d'un déplacement des muscles ou des os, à l'exception de ceux dont la mise en jeu produit la parole, toutes les actions, physiques ou physiologiques, les réflexes automatiques, les jeux de physionomie et les gestes qui constituent le répertoire du comportement humain.

L'importance de tout cela dans la communication humaine a été reconnue depuis longtemps. Mais on est en face d'entités extra-linguistiques, qui trouvent cependant leur place dans le cadre d'une théorie générale des signes, à savoir en sémiologie. Il existe une littérature abondante qui témoigne de l'intérêt que suscite le sujet, mais il y règne un profond désordre et ce qui manque c'est un cadre théorique dans lequel placer l'étude et la discussion de la communication non verbale en relation avec le langage articulé. C'est ce que Mary KEY nous propose.

Nous transposerons les schémas proposés par Mary KEY dans la terminologie de Luis PRIETO. Nous dirons donc avec ce dernier que « En prononçant ou en écrivant une phrase, en écrivant sur le tableau noir une formule mathématique, en allumant le clignotant d'une voiture, en utilisant le bâton blanc des aveugles, ... on produit des signaux... un signal est un instrument servant à transmettre des

(1) *La linguistique*, vol. 6, fasc. 2, 1970.

messages. Or, transmettre un message, cela veut dire établir un des rapports sociaux qu'on appelle « information », « interrogation » ou « ordre » : l'émetteur d'un signal, c'est-à-dire celui qui le produit... déclenche ainsi ce qu'on appelle « un acte sémique » (1). »

Nous voyons donc que « l'acte de parole » est un cas particulier d'acte sémique. Selon Mary KEY, l'acte sémique comporte le signal produit et tout un complexe de comportements qui accompagnent qu'on le veuille ou non la production du signal et qu'on désignera simplement par comportement. Elle nous propose le modèle suivant :

MODELE DE DESCRIPTION
DU COMPORTEMENT NON-VERBAL

Première formule de l'acte sémique :

Acte sémique → (signal) (comportement).

Signal → couleur, drapeau, fleur, encens, panneau routier, rameau courbé...

La formule veut dire qu'« un acte sémique doit être lu ou est défini comme un signal et/ou un comportement ». La flèche indique que tout ce qui est à sa droite est égal à ce qui est à sa gauche ou le définit. Il peut y avoir ou ne pas y avoir signal ; il peut y avoir ou ne pas y avoir comportement : il doit y avoir au moins l'un des deux, sinon il n'y a pas acte sémique. Les points de suspension indiquent que l'inventaire n'est pas fermé.

Une **communication directe** est exprimée dans le comportement, une **communication indirecte** dans le signal.

Avec la formule suivante, nous approchons le point central de l'article :

Comportement → { Substitut codé non verbal du langage / Acte verbal } Acte non verbal.

Le comportement affecte trois aspects de la communication directe : 1) la langue, 2) le paralangage, 3) la cinétique. On peut identifier acte verbal avec langue, et acte non verbal et substitut codé du langage avec paralangage et cinétique. Les facteurs non verbaux constituent une part importante de la différence entre écrit et parlé. A remarquer : les parenthèses de la formule indiquent que substitut codé non verbal du langage et acte verbal sont facultatifs : chacun peut ou non apparaître, en revanche, l'acte non-verbal se produit nécessairement. En d'autres termes, il est possible à un être humain de communiquer quelque chose, à lui-même ou à autrui, sans recourir à des mots, mais il faut qu'il y ait une quelconque manifestation dans le comportement : attitude, geste, jeu de physionomie ou bruit.

Les substituts codés non-verbaux du langage sont des systèmes assez riches pour pouvoir, dans une certaine mesure, se substituer aux langues naturelles. On peut les grouper en :

1. Langages par gestes : langage des sourds-muets, langage gestuel des Indiens d'Amérique, langage gestuel australien, langage des trappistes, codes gestuels employés dans les chaînes de montage.
2. Langages paralinguistiques, tels les langages sifflés.
3. Langages combinatoires : langage tambourinés, gong, etc.

De tous ceux-ci, des langages des sourds-muets sont de loin les plus complets.

Vient ensuite une formule assez complexe qui rend compte de l'acte verbal et des traits paralinguistiques concomitants comme suit :

Les composantes verbales de l'acte verbal comprennent des interjections (ouf !, au secours !, zut, etc.), des énoncés (prédicat et expansions), l'intonation linguistique.

Dans les composantes non-verbales figurent l'intonation paralinguistique (variation de force, d'intensité ou de longueur à valeur émotionnelle ou expressive), les modifications paralinguistiques (on parle sur un mode strident, rude, uni, geignard, etc.), les accessoires paralinguistiques (tels un brin d'herbe ou une membrane que l'on place sur les lèvres pour modifier les sons produits, tout ce qu'on utilisera pour déguiser sa voix, de la feuille

(1) Luis PRIETO, *Messages et signaux*, Paris, PUF, 1966, p. 9.

de papier tendue sur un peigne au mouchoir ou à tout autre objet).

Le français ne connaît pas, à proprement parler, d'intonation linguistique, les trois contours mélodiques montant-interrogatif, descendant-affirmatif et uni étant rarement utilisés pour distinguer des énoncés et ne constituant jamais le moyen unique à la disposition des sujets.

L'acte verbal n'apparaît pas dans certaines conditions que l'on peut définir : quand le silence est nécessaire (à des obsèques, pendant une production théâtrale, lorsque la communication avec les acteurs en scène doit s'établir par gestes, pendant le tournage d'un film...) ; lorsque le bruit ambiant s'oppose à la parole (dans une usine, le contremaître peut donner ses instructions par gestes). L'acte verbal ne se produit pas lorsque les mots ne seraient pas convaincants. Un bon cri a des chances d'amener un secours plus rapide que la phrase « Je crois qu'on me vole mon sac ! ». Dans des situations familières, intimes, l'acte verbal laisse place à un hochement de tête ou un clin d'œil. Enfin, l'émotion peut couper la parole et il est des circonstances où les mots rompraient le charme de l'instant.

L'acte non verbal, auquel nous venons maintenant, est constitué par certaines tranches du comportement humain dont Mary KEY fait la matière même de son étude.

On envisagera d'une part la posture, les jeux de physionomie, les comportement qui accompagnent la manipulation d'objets qu'on désignera comme des accessoires cinétiques, d'autre part l'acte paralinguistique et l'acte cinétique qui sont susceptibles de se manifester en même temps ; il est même possible que plusieurs apparaissent simultanément.

La posture se réfère à la position du corps et des membres au moment de la communication. On identifie trois postures de base : genoux pliés (position assise, accroupie, agenouillée, etc.) position allongée (sur le dos, à plat, sur le ventre...) position debout (analysée en 4 types fondamentaux : approche, retrait, gonflement, contraction).

La multitude des termes lexicaux utilisés en référence aux 3 postures de base donne une idée de leur valeur de communication : se traîner, se vautrer, se percher, s'effondrer, s'accroupir, flâner, se poser, s'étirer, s'appuyer, se coucher, se pencher ou être au garde-à-vous.

On tiendra compte, dans l'appréciation de la posture, de la culture, de l'âge, du sexe, de l'énergie de l'individu. Ce n'est qu'après avoir replacé une variété dans son contexte culturel qu'on pourra en donner une interprétation du point de vue de sa valeur de communication.

Selon James (1932) il y a corrélation entre expression du visage, gestes, postures. On est justifié à les étudier séparément, mais on doit tenir compte de l'ensemble quand on s'attache à la **fonction d'expression.** Il réduit à 4 types fondamentaux les 374 postures qu'il a inventoriées : approche, retrait, gonflement, contraction. L'**approche** impliquerait attention, intérêt, observation, curiosité ; le **retrait** ou recul, négation, refus, répulsion, dégoût ; le **gonflement** (poitrine bombée, torse et tête dressés, épaules levées) fierté, suffisance, arrogance, amour-propre, dédain ; la **contraction** (tronc déjeté en avant, tête courbée, épaules tombantes et poitrine rentrée, silhouette rétrécie, recroquevillée), dépression, humiliation, abattement, découragement, déconfiture.

A l'intérieur de ces catégories, il y a des sous-ensembles qui peuvent chevaucher dans l'expression des émotions : ainsi, la position des mains, dans l'**approche** : paumes tournées vers le haut : acceptation, offrande, flatterie, supplication, sollicitation, humiliation ; paumes en avant : répulsion, défense, opposition, commandement, désapprobation ; paumes tournées vers le sol : apaisement, modération, bénédiction.

L'expression du visage peut être neutre, détendue, tendue, levée, tombante. On l'a peu étudiée en rapport avec les autres composantes du langage corporel et la langue. On peut cependant établir un lien entre expression du visage et de la voix. Des expérimentations ont été menées sur un petit nombre de catégories fondamentales : joie, crainte, dégoût, colère, surprise, tristesse, passivité, détermination, respect, interrogation, méditation, ennui. Il est parfois nécessaire de mentionner les **artefacts** ou les objets manipulés au cours de l'acte sémique dans la mesure où cela contribue de façon pertinente à la communication : on ne pourrait décrire les comportements de Churchill sans mentionner son cigare.

Les **actes paralinguistiques et cinétiques** sont de divers types : **lexical, descriptif, corroboratif, ornemental, accidentel.**

Le type **lexical** comporte les manifestations non-verbales pourvues d'un sens et qui peuvent fonctionner sans le soutien de la parole. Elles peuvent se substituer à un acte de parole, sont apprises comme des signes arbitraires et constituent des inventaires variables selon les cultures. On peut en faire des dictionnaires.

Le type **descriptif** est, par nature, illustratif : **figuratif** : tracé dans l'air, indicatif d'une forme ou d'une taille ; **symbolique**, tel les deux doigts portés aux lèvres pour réclamer une cigarette ; **imitatif**, comme l'onomatopée. Il apporte au dialogue un supplément plus « accrocheur » pour l'œil ou pour l'oreille.

Le type **corroboratif** donne plus de force et de conviction à l'acte de parole (coup sur la table pour souligner un point du discours, poing levé à l'appui d'une déclaration courroucée...).

Le type **ornemental**, non exigé par les besoins de la description ou de la mise en valeur, rend plus attrayante la parole, stimule l'attention et invite à la réponse. Son étude en rapport avec les types de personnalité et d'autres traits individuels ferait l'objet d'un chapitre Idiolecte et Idio-mouvement (1).

Le type **accidentel** n'apporte aucune contribution à l'acte sémique. Ainsi on peut se trouver de croiser les jambes ou de faire un mouvement quelconque au moment où on prononce « chut » ou « attention ». Mais il n'est peut-être pas accidentel en référence au comportement général de l'individu. Il peut apparaître comme une communication involontaire. Par rapport à la signification lexicale du dialogue considéré, c'est un acte fortuit qui pourrait être considéré comme une activité aléatoire. La co-occurrence d'actes verbaux et non-verbaux dans la communication doit être analysée différemment suivant qu'elle se manifeste toujours ou non dans une culture donnée ou chez un individu donné.

La combinaison d'actes paralinguistiques et cinétiques peut se manifester dans un acte sémique sans parole : l'acte non verbal de signification « non » chez les Arabes levantins comporte trois traits et il suffit d'un seul des trois pour dire non : a) relever légèrement la tête ; b) lever les sourcils et arrondir les lèvres ; c) produire un clic (2) contre les alvéoles (noté par Brewer).

Alors que les types lexicaux sont indépendants des langues et peuvent fonctionner comme substituts d'une langue, les autres types sont des comportements concomitants qui se combinent avec les éléments lexicaux (verbaux ou non-verbaux) ou meublent le silence, de façon plus éloquente que la parole, entre les phrases ou les répliques d'un dialogue. Mais ils n'ont pas de sens en eux-mêmes et on ne pourrait pas en dresser un inventaire lexical. Ils ajoutent pourtant certaines dimensions au comportement de type lexical (ils contribuent donc à la signification). Compléments indispensables, ils sont pourtant, par nature, accessoires. On notera que la présentation de ces types progresse selon une échelle sémantique décroissante. On entrevoit un continuum du voulu au non voulu — de l'institutionnel au spontané.

L'acte paralinguistique — quelque chose de vocal — peut ou non se manifester dans l'acte non-verbal. Il se produit toujours **au moins** un acte cinétique.

On ne voit pas encore très clairement quel statut donner à certains traits : verra-t-on dans un mouvement d'épaule un acte cinétique ou un trait de la **posture** ; dans un hochement de tête, un trait de l'**expression du visage**, un trait de la **posture** ou un **acte cinétique** ?

A ce point de son exposé, Mary KEY s'interroge sur la possibilité et les moyens de donner un traitement scientifique des comportements non verbaux. Sans doute s'est-elle efforcée de grouper les faits, gestes et bruits en classes, mais l'observation est difficile en matière de comportement humain, d'abord parce qu'on doit considérer un grand nombre de variables et que quelle que soit la volonté d'objectivité de l'observateur, il est toujours lui-même un des éléments de ce qu'il observe. D'autre part, on dit que l'essentiel des émotions, des dispositions et des humeurs humaines passe par des canaux non-linguistiques, mais est-on en mesure de dire ce qu'elles sont et lesquelles d'entre elles sont communes à l'ensemble de l'humanité ? La

(1) Par *idiolecte*, on entend l'analyse du comportement linguistique d'un individu. *L'idiomouvement* serait donc l'analyse du comportement gestuel, au sens large, de l'individu.

(2) Cf. André MARTINET, *Eléments de linguistique générale*, § 2-34. Le clic le plus familier aux Français est ce que l'on réalise pour imiter le trot ou le galop du cheval.

colère, la joie et le chagrin semblent, en général, faire l'objet de diagnostics exacts de la part des chercheurs qui travaillent au milieu de gens dont ils ignorent la langue.

Mary KEY note qu'un aspect du comportement humain — les langues — a reçu des linguistes un traitement scientifique. Leurs descriptions s'efforcent d'être : 1) cohérentes, ou encore non-contradictoires, 2) exhaustives, 3) simples.

Il sera profitable d'emprunter à la linguistique des concepts tels que ceux d'interprétation, de variation, de segmentation, de redondance, de recurrence, d'ordre, de point d'incidence et de restriction lorsqu'on les identifiera dans des actes non verbaux.

ACTES NON-VERBAUX, PHENOMENES SENSORIELS ET PROCESSUS PHYSIOLOGIQUES

Les phénomènes sensoriels peuvent servir de canaux de communication. C'est à leur propos que Wiener, dans un article sur la perception, parle de « messagers chimiques externes » et de leurs effets mystérieux dans la communication. Sa thèse est que le langage des organes transmet beaucoup d'informations. Hall suggère que les gens qui participent à des cultures différentes « habitent des mondes sensoriels différents ». Ainsi, l'odorat occupe un rang élevé dans la hiérarchie des sens dans le cadre de la culture chinoise.

Le choix d'un terme désignant une fonction physiologique comporte en outre l'indication d'une attitude : boire, siroter, téter ; marcher, traîner la patte, trotter. Certaines manifestations d'ordre physiologique peuvent prendre la place de la parole : une toux peut communiquer la tension et l'anxiété, la critique, le doute, la surprise. Il est de bon ton, dans des sociétés arabes et chez certains Indiens d'Amérique, d'exprimer par un rot, à la fin du repas, sa satisfaction et son appréciation de la nourriture.

L'ACTE NON-VERBAL ET LE LANGAGE ARTICULE

Pour comprendre la communication, verbale ou non-verbale, on doit dans l'un et l'autre cas prendre en considération l'influence réciproque des facteurs verbaux et non-verbaux les uns sur les autres, à supposer qu'il s'agisse d'un seul acte sémique, mais il est à remarquer que 2 actes sémiques peuvent avoir lieu simultanément (cas du restaurant : conversation avec les convives et commande au garçon ; cas du téléphone : tout en s'entretenant avec son correspondant, on peut faire signe à ses enfants d'aller éteindre le gaz ou d'ouvrir la porte au chat). Le deuxième acte sémique peut être tout à fait non-verbal ou comporter un mélange de comportements verbaux et non-verbaux.

Dans un acte sémique à composantes verbales et non-verbales, le non-verbal peut être **en accord avec l'énoncé et la situation** ou **en désaccord** avec ceux-ci. Lorsqu'il y a accord la communication se déroule de façon harmonieuse. Lorsqu'il y a désaccord, c'est qu'il y a aussi désaccord entre les mots prononcés et les sentiments véritables du locuteur, et le comportement cinétique et paralinguistique trahit ce désaccord et transmet le message réel. On dit : « c'est le ton qui fait la chanson ».

La psychiatrie a, depuis longtemps, identifié ces contradictions.

Les actes cinétiques et paralinguistiques sont les manifestations spécifiques de significations cachées par les mots. Policiers et amoureux sont à l'affût de ces expressions contradictoires du moi profond. Ce genre d'investigation est comparable au jugement de Dieu ou aux tests de vérité qu'on observe dans des sociétés primitives. Le détecteur de mensonge se fonde sur l'examen de ces traits.

Certains comportements contradictoires peuvent être, en fait, une forme de politesse. A la demande de « puis-je fumer », au lieu de répondre « non », on répond « oui », mais avec une expression et un ton hésitants et plutôt négatifs.

Enfin, on envisagera la possibilité de comportements incohérents et absurdes qui entravent la communication.

« L'acte non verbal peut doubler, accroître, illustrer, accentuer ou contredire les mots » (Ekman et Friesen, p. 53). Certaines postures peuvent apporter, à la qualité de la voix, des modifications non pertinentes, à ne pas confondre avec les modifications imputables aux émotions. De même certains actes cinétiques ou certains objets (sucer son pouce, tenir des clous dans la bouche).

Un acte non-verbal peut se substituer en totalité ou en partie à un acte verbal.

— En totalité : aux Etats-Unis, on frappe à la porte pour s'annoncer, dans certains villages indiens d'Amérique, on appelle, en arrivant. Si l'on se contentait de frapper, ce serait impoli.

— En partie : au lieu de dire « quel mauvais goût ! », on peut prononcer l'énoncé incomplet « ça a un goût... » accompagné d'une grimace et d'un mouvement de tête ou d'épaules pour faire comprendre « mauvais goût ». Ces énoncés inachevés constituent l'une des différences majeures entre parlé et écrit.

En analysant les relations entre langage corporel et langage verbal, Birdwhistell identifie des éléments équivalents d'outils grammaticaux tels que les pronoms **je, elle, il ; cela, alors, là ;** des pluriels **nous, eux, elles ;** des éléments marquant l'espace, la distance, le temps, le changement de direction, la manière, des locatifs.

Il met en évidence le lien entre des mouvements de la tête, des yeux et des mains et les jointures des phrases. Les trois contours intonationels fondamentaux : montant interrogatif, descendant terminatif, uni continu, sont accompagnés de certaines manifestations corporelles : ainsi un Américain lève légèrement la tête à la fin d'énoncés pour lesquels il attend des réponses. Scheflen suggère qu'il serait possible de dégager une « théorie » pour chaque catégorie. Par exemple, explication, interruption, interprétation, écoute, seraient accompagnées chacune d'un mouvement de tête particulier.

On constate que le langage corporel délimite des unités du discours plus grandes que la phrase. Des changements de pose, d'expression et de geste marquent ce que Scheflen appelle le Point, la Position, la Présentation et qui correspondraient en gros au paragraphe, à la section et au chapitre.

Les linguistes ont observé que le langage corporel d'un sujet change quand il passe d'une langue à une autre : La Guardia, maire de New York, qui parlait anglais, italien et yiddish, manifestait des comportements cinétiques et paralinguistiques particuliers pour chacune de ces langues.

L'ambiguïté, qui a fait couler tant d'encre récemment chez les linguistes, serait souvent levée en faisant intervenir les facteurs paralinguistiques et cinétiques au même titre que la situation.

Pour terminer, Mary Key mentionne des recherches lexicales portant sur les particularités des termes désignant des notions données « biologiquement » comme l'identité, le temps, l'espace, les mouvements du corps, la vie, la peur, etc. et sur les verbes de mouvements.

Les remarques portent :

1) sur les traits de sens qui peuvent être inclus ou non dans un mot : **sauter** impliquerait la position verticale ; **applaudir** identifie l'événement et comporte l'indication que ce sont les mains qui applaudissent, sans qu'il y ait besoin de les mentionner spécifiquement ;

2) sur les restrictions de type syntaxique combinatoire qui peuvent caractériser certains verbes : **sembler** ne peut pas se mettre au passif. Elle présente des types de classification lexicale proposés par certains linguistes américains.

L'impossibilité où je me suis trouvée de traduire exactement les exemples donnés met en évidence le caractère spécifique des langues : ou bien je n'ai pas trouvé d'équivalents français, ou bien les équivalents n'étaient pas sujets aux mêmes contraintes et aux mêmes restrictions que les originaux anglais.

⁂

Il est intéressant de reprendre les problèmes présentés par Mary KEY dans le cadre d'une sémiologie de la communication dont les principes d'analyse ont été bien dégagés par Luis PRIETO et Georges MOUNIN à partir des données de la linguistique fonctionnelle.

Il convient tout d'abord de marquer « l'opposition catégorique entre les concepts cardinaux d'**indice** et de **signal** » (1), définis comme suit par Luis PRIETO :

L'**indice** est « un fait immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'un autre (fait) qui ne l'est pas (perceptible) » (2).

(1) Georges MOUNIN, *Introduction à la sémiologie*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 13.

(2) Luis PRIETO, « Sémiologie » dans *Le langage, Encyclopédie de la Pléiade*, p. 95.

Toutefois, les deux faits : l'indice A, et ce dont il est l'indice, B, sont dans un rapport dit de « contiguïté vécue » (1), c'est-à-dire que les deux coexistent, au moins partiellement : la fumée est l'indice du feu, l'accélération du pouls est l'indice de fièvre. B n'a pas le choix de produire ou non A. « Le **signal** » peut être défini comme « un indice artificiel, c'est-à-dire comme un fait (perceptible) qui fournit une indication et **qui a été produit expressément pour cela** » (2). Un panneau routier au bord de la route est un signal ; la lampe d'un phare est un signal ; toutes les phrases que nous prononçons sont des signaux. Pour Prieto comme pour Mounin, l'objet de la sémiologie est l'étude des signaux et des systèmes de signaux. Elle exclut les indices. Ceux-ci, au contraire, intéressent physiciens, chimistes, biologistes, médecins, psychologues, psychiatres... qui, en revanche, ne s'occupent pas des signaux.

L'échelle de classement proposée par Mary KEY du voulu au non voulu, de l'institutionnel au spontané inclut donc des signaux et des indices. Il est bien clair que tous les comportements accidentels, ceux, en particulier qui démentent les mots, sont des indices. Qu'il soit utile de les identifier et de les interpréter correctement ne fait pas de doute, mais on quitte alors le domaine de la sémiologie pour entrer dans ceux de la psychologie, de la psychiatrie ou de la pathologie. Il est donc aussi utile pour les spécialistes de ces disciplines que pour les linguistes et sémiologues d'avoir des critères aussi fins que possible des comportements sémiologiques. On peut se demander à ce sujet quel statut donner à la simulation : dans quelle mesure indices et symptômes échappent-ils au contrôle de l'individu et sont-ils la manifestation authentique des états ou des émotions ? Dans quelle mesure peuvent-ils être soit camouflés ou supprimés, soit imités pour faire croire à l'entourage qu'on est ou non malade ou ému. Il est certain que l'éducation et les habitudes culturelles d'une part, la discipline personnelle d'autre part peuvent amener des différences considérables entre les individus.

Du point de vue pédagogique, on notera que si on apprend (par l'expérience ou autrement) à reconnaître et à interpréter les indices, on peut apprendre non seulement à reconnaître et à interpréter les signaux, mais aussi à **les produire** et on les reconnaît et on les comprend d'autant mieux qu'on est capable de les produire soi-même.

L'intérêt de la contribution de Mary KEY, c'est de faire intervenir, dans l'étude de l'acte sémique la notion de **canal**, et de montrer qu'au cours d'un même acte sémique plusieurs types de moyens sont mis en œuvre simultanément. En effet, parce qu'il a 5 sens, l'homme peut recevoir, **en même temps**, plusieurs sensations. De même, il peut **en même temps** produire des sons avec son appareil phonatoire, donner certaines expressions à son visage, faire des gestes avec les mains, marcher. Il est intéressant de rechercher quelles sortes d'activités sont compatibles ou exclusives les unes des autres, par exemple, on peut parler tout en occupant ses mains à un travail, on ne peut pas parler et manger ; on ne peut pas tricoter et écrire. On peut prononcer des mots sur une mélodie, mais un seul mot à la fois et une seule mélodie à la fois : on peut suivre des yeux un texte anglais en écoutant sa traduction en français, on ne peut pas écouter la traduction orale simultanée et, **en même temps**, l'orateur qui parle. Nos sens nous servent non seulement à recevoir des informations, mais aussi à contrôler nos activités et il y a tout lieu de croire que toutes les informations fournies ne sont pas reçues. Cette fonction de contrôle peut entrer en conflit avec celle de réception d'information tant que nous n'avons pas appris à exercer ce contrôle au niveau même de la production : tricoter, écrire, taper à la machine sans regarder ce que l'on fait.

Le canal tel que le définit Mary KEY comporte donc non seulement le type de transmission ou de réception : acoustique, visuel, mais aussi le mode de production : vocal, gestuel, et le type de moyen : linguistique, paralinguistique (qui sont l'un et l'autre de type vocal-auditif mais de structure différente).

Saussure a bien noté le fait que le signifiant du signe linguistique est transmis par un canal unique : « le signifiant, écrit-il, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractères qu'il emprunte au temps : a) **il représente une étendue**, et b) **cette étendue est mesurable dans une seule dimension** : c'est une ligne » (3). De la

(1) Cf. La linguistique, Guide alphabétique, Paris, Danoël, 1969, p. 346.

(2) Luis PRIETO, *Messages et signaux*, p. 15.

(3) Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, éd. critique par Tullio de MAURO, Paris, Payot, 1972, p. 103.

même façon, et pour les mêmes raisons, André Martinet inclut dans la définition de la langue le caractère vocal, qui désigne le même canal, mais en se référant à la production au lieu de la réception du signal. Utiliser plusieurs canaux c'est, en quelque sorte, répartir l'information sur autant de lignes parallèles qu'il y a de canaux.

Sans entrer dans l'analyse comparée des moyens et des systèmes sémiologiques (quand a-t-on le droit ou non de parler de « code » ?), on peut simplement considérer les informations qui sont véhiculées par chacun des canaux : Comment sont-elles distribuées ? Etant donné 3 canaux fonctionnant simultanément, reçoit-on réellement 3 informations différentes dans le même instant, ou une seule, sous 3 formes différentes ? Y a-t-il renforcement ou dilution des informations ?

Le passage de la communication orale, en situation, à la communication écrite suppose la transformation des informations : tout doit passer par un canal linguistique unique.

On peut envisager des étapes, correspondant à des situations de communication différentes avec abandon des divers canaux les uns après les autres, pour arriver à l'utilisation d'un canal unique.

Dans la communication en situation, les interlocuteurs disposent pleinement des 3 canaux et ils peuvent supposer perceptibles tous les objets présents, ils peuvent compléter les énoncés inachevés par des gestes ou des mimiques. Les enregistrements sur bande de telles communications sont souvent rendus incompréhensibles par la surabondance des démonstratifs et des pronoms en général : **celui-ci, ça, l'autre, le petit qui est derrière le rouge.**

Dans la communication téléphonique, même si les correspondants font les gestes et les sourires qu'ils feraient s'ils étaient en présence l'un de l'autre, ils doivent tout de même s'efforcer de formuler en mots ce qu'ils ont à communiquer. Les faits paralinguistiques : intonation, inflexions de voix, jouent encore un rôle, qui peut être un peu réduit dans la mesure où l'articulation phonématique doit être plus précise. Les interlocuteurs ont la possibilité de faire et de réclamer des mises au point, de répéter.

Dans l'enregistrement sur bande magnétique en vue de la correspondance scolaire, presque toutes les conditions de la communication écrite sont réunies : il faut fournir au récepteur, sous forme linguistique articulée ou paralinguistique bien identifiable, tous les éléments de la situation ou des circonstances qui pourront lui être nécessaires pour attribuer le sens voulu aux informations données. Il faut d'autre part éviter les redites et les bredouillages qui pourraient nuire à une bonne réception du message. Plusieurs voix différentes peuvent alterner, dialoguer.

Dans le passage à l'écrit, il s'agit de transcrire ce que l'on dirait sur la bande : des successions de lettres au lieu de successions de phonèmes, sans qu'il y ait correspondance des phonèmes aux lettres : c'est la contrainte de l'orthographe. Beaucoup d'effort pour une recherche nulle de pensée ou de raisonnement en rapport avec l'information à communiquer. Ce qui reste toutefois à transposer, ce sont les éléments paralinguistiques. Pour cela, il faudra recourir encore à des moyens linguistiques, pour traduire certaines émotions, pour rendre compte de l'ornemental et du corroboratif. Mais on pourra aussi recourir à des procédés graphiques : la ponctuation, les guillemets, le découpage en paragraphes, les divers types de soulignage qui apparaissent dans les textes imprimés comme des italiques, des caractères gras, des petites capitales, avec des valeurs précises.

Ce dernier niveau d'écriture n'est pas atteint en maternelle, mais on arrive au niveau précédent : à savoir la communication élaborée différée qui nécessite de l'enfant un effort linguistique aussi enrichissant qu'un travail de rédaction à proprement parler.

Tous les problèmes fondamentaux de la communication linguistique peuvent être abordés et résolus dans les divers types de communication orale.

⁂

LA NOTION DE CANAL ET L'AUDIO-VISUEL

L'adaptation d'un film à l'écran amène à réfléchir sur la notion de canal et d'équivalence entre les canaux. Une grande partie de ce qui est donné dans le roman sous forme linguistique : tous les éléments de situation, le comportement non-linguistique des personnages, apparaissent ici en images, en mouvement, en bruits. En quelques secondes de pellicule sont fournies toutes les informations qui

s'étalent sur plusieurs pages : il appartient au spectateur de les enregistrer et de leur redonner l'importance qu'elles ont dans le roman. Le résultat peut être que le film ne donne pas du tout la même impression que le roman : le message est affecté par le changement de canal. Je pense, par exemple, à l'adaptation à l'écran de la Curée, de Zola, par Vadim, et au rôle que joue le jardin exotique de part et d'autre.

On peut tirer de l'observation d'un film étranger, dans une langue inconnue du spectateur, quelques remarques intéressantes sur les rapports entre les comportements linguistiques, paralinguistiques et cinétiques.

— Film ni doublé, ni sous-titré : le récepteur est privé de toute l'information linguistique. Les indices paralinguistiques et cinétiques sont présents. Le spectateur a pourtant souvent du mal à comprendre ce qui se passe, certains éléments de la situation ne lui étant d'aucun secours, parce que spécifiques d'une civilisation et d'une culture qui lui sont etrangères.

— Film sous-titré : indices paralinguistiques et cinétiques présents et coordonnés entre eux, du point de vue culturel. Information linguistique donnée par canal visuel, écrit. L'attention portée aux sous-titres est perdue pour l'image.

— Film doublé : les comportements paralinguistiques et cinétiques sont souvent discordants, parce que appartenant à des cultures différentes. C'est pourquoi le spectateur a souvent l'impression d'un manque de vérité humaine : du fait qu'il comprend la langue parlée, il s'attend, en général, à des comportements du type de ceux qui lui sont familiers dans la vie courante, il ne tient pas compte des différences culturelles. Les traits culturels insolites lui apparaissent comme une mauvaise peinture de l'humanité.

Au plan pédagogique, on concevra de façon différente l'utilisation des divers canaux dans l'œuvre artistique et dans l'œuvre didactique.

Dans une œuvre artistique, il n'est pas nécessaire de dire ce qu'on montre, il suffit de le montrer. La redondance est à bannir.

Dans une œuvre didactique, au contraire, la redondance d'un canal à un autre est procédé pédagogique. On présente à l'élève selon un canal ce qu'on suppose connu de lui et, sur l'autre, en même temps, ce qu'on veut lui enseigner. L'appréciation du « supposé connu » est fort délicate et les erreurs se soldent par des échecs.

III. - PRÉSENTATION DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS

Jeanne MARTINET

La pédagogie moderne pense, à juste titre, devoir s'appuyer au départ sur la langue parlée. En effet, l'enfant qui arrive à l'école parle déjà et, mis à part les gestes et les attitudes, tous les échanges qu'il peut avoir avec ses camarades ou avec la maîtresse jusqu'aux dernières semaines de grande section en maternelle sont seulement parlés. Or, l'étude de la substance même de cette parole n'a peut-être pas suffisamment retenu l'attention des enseignants. Les sons émis par la bouche et qui frappent l'oreille constituent la **substance phonique** utilisée dans la parole. Ils sont produits par l'appareil **phonatoire** ou encore les organes de la parole. On oppose la phonie à la graphie et on parle de la **phonie** d'une langue, préalablement à toute analyse et toute description.

L'étude physique de cette substance fait l'objet de la **phonétique.** La phonétique articulatoire s'intéresse à la production des sons du langage, la phonétique acoustique à leurs qualités acoustiques. La phonétique instrumentale permet de construire et d'utiliser les appareils de mesure ou de reproduction de la parole humaine.

La **phonologie** est l'étude des éléments phoniques d'une langue particulière. Elle trie, classe, hiérarchise les faits livrés par l'observation phonétique selon la fonction qu'ils ont dans la langue.

La **phonématique** permet d'établir, pour chaque langue, un inventaire de **phonèmes**, ou unités de deuxième articulation (cf. Martinet, **Eléments,** § 1-8 à 1-20, 2-10). Le phonème est le plus petit segment que livre l'analyse de la chaîne parlée. On le définit en référence à la substance phonique en termes de **traits pertinents** ou **distinctifs** qui permettent de l'opposer aux autres phonèmes de la langue. Lorsqu'un ensemble de phonèmes s'oppose à un autre ensemble par un même trait pertinent, on dit qu'il y a **corrélation**, ou encore que les deux ensembles de phonèmes sont dans un rapport proportionnel. L'étude des traits et des corrélations fait apparaître la structure du système phonématique. Du fait de sa structure, un tel système ne doit pas être assimilé à une simple liste d'unités. On ne se contentera donc pas d'une liste de phonèmes, mais on pourra donner une représentation abstraite du système et des relations que les phonèmes entretiennent les uns avec les autres. Les traits pertinents sont désignés par les termes empruntés à la phonétique articulatoire ou acoustique. Il est toutefois plus facile d'éviter l'arbitraire en utilisant des termes articulatoires.

La **prosodie** fait aussi partie de la phonologie. Elle étudie tous les éléments phoniques d'une langue qui ne se placent pas dans le cadre de l'articulation en phonèmes, le plus souvent parce qu'ils s'étendent dans la chaîne parlée sur des segments plus grands que les phonèmes. On les désigne aussi du terme de « suprasegmentaux ».

On voit donc que les termes phonique, phonétique, phonologique, phonématique, ne sont pas des façons plus ou moins savantes de dire les mêmes choses, mais qu'ils s'appliquent de façon précise à des chapitres différents de l'étude des sons du langage articulé.

En ce qui concerne la phonétique (dans **Eléments,** § 2-11 à 2-30, les §§ 2-31 à 2-39 portent sur des articulations non utilisées en français), on ne saurait trop conseiller de travailler à deux au moins, pour s'exercer à l'écoute et à la production d'articulations inhabituelles. Les isolés, si possible, useront du magnétophone et n'hésiteront pas à observer dans la glace tous les mouvements des lèvres, de la langue, de la pomme d'Adam qui accompagnent la production des sons du langage. On étendra son

observation d'abord aux personnes de son entourage, famille et collègues, puis à l'écoute de la radio et de la T.V., en particulier les interviews et les conférences de presse. On s'exercera à la transcription phonétique.

En abordant la phonologie, on se soumettra d'abord soi-même au questionnaire proposé ci-dessous par Marie-Christine DROIN et l'on essaiera d'établir son propre système phonologique. La difficulté tient à ce qu'on croit souvent faire autre chose que ce qu'on fait en réalité. Le travail en groupe aide à être objectif. Il met en évidence les variations qu'admet l'usage français. Une expérience intéressante consiste à transcrire chacun pour soi un texte, fable de La Fontaine par exemple, puis à confronter les transcriptions en soumettant chacun des participants à une écoute collective par le groupe dans les cas litigieux. On continuera à pratiquer la dictée phonétique, mais en s'efforçant de noter, pour un sujet donné, les oppositions qu'il pratique ou non. On passera avec discrétion et prudence à l'observation des enfants.

*
**

Tout phonème d'une langue s'oppose à **tous** les autres phonèmes de la dite langue, mais l'analyse en traits pertinents nous permet d'établir une hiérarchie entre ces oppositions et de ne retenir comme intéressantes que certaines d'entre elles. Ainsi, s'il est vrai que l'opposition de /o/ à /p/ est utilisée en français pour distinguer le mot **cape** /kap/ de **cahot** /kao/, il ne semble pas intéressant d'accorder une attention particulière à cette opposition car aucun des traits de /p/ ne se retrouve en /o/.

Ainsi que nous le verrons plus loin, ces phonèmes se définissent en termes articulatoires comme suit :

/p/ : occlusif, sourd, bilabial ;

/o/ : oral, postérieur arrondi, aperture 2.

Il y a peu de chances qu'on observe jamais de confusion entre /o/ et /p/. En revanche, **cape** et **cab** sont différenciés par les phonèmes /p/ et /b/. /b/ se définit comme : occlusif, **sonore**, bilabial, c'est-à-dire qu'il ne s'oppose à /p/ que par **un** seul trait. La différence entre **cape** et **cab** est beaucoup moins évidente que celle de **cape** et **cahot**, et les confusions ne sont pas rares.

Si l'on distingue traditionnellement entre un inventaire de voyelies et un inventaire de consonnes, c'est précisément parce qu'on peut établir parmi les consonnes des corrélations de traits dont aucun n'entre dans la définition des phonèmes « vocaliques » et, de même, entre les voyelles, des corrélations de traits dont aucun n'est applicable aux phonèmes « consonantiques ».

La description est ainsi facilitée, mais il est des cas où l'on peut se demander si on a affaire à une consonne ou à une voyelle, par exemple lorsqu'un phonème ne s'intègre à proprement parler à aucun des deux inventaires, ou semble, au contraire, pouvoir s'intégrer à l'un et à l'autre. Distingue-t-on, en français, entre un /i/ et un /j/ ? Oui, dans la mesure où cette distinction apparaît dans les paires de mots **pays** ~ **paye** /pɛi/ ~ /pɛj/ et **abbaye** ~ **abeille** /abɛi/ ~ /abɛj/. Mais, dans un grand nombre de cas, il n'y a pas de distinction et l'on peut, dans un même mot, utiliser /i/ ou /j/ sans apporter de trouble à la communication, tels **lions** (/liõ/ ou /ljõ/ ?), **hier** (iɛR/ ou jɛR/ ?), etc.

Pour se décider en faveur de l'une ou l'autre interprétation, on se fonde alors sur d'autres critères : le mot est-il émis en une ou deux syllabes, comporte-t-il 2 sommets vocaliques ou 1 seul ? C'est là un problème dont nous traiterons ultérieurement.

Lorsqu'un phonème ne s'intègre par aucun de ses traits aux corrélations qui permettent de mettre en évidence le système phonologique de la langue, il est sujet à de grandes variations ; il suffit qu'il soit toujours distinct de tous les autres phonèmes de la langue. C'est ainsi qu'en français le phonème noté **R** à l'initiale de **Robert**, par exemple, peut être réalisé, chez certains ruraux, comme [r], c'est-à-dire comme une vibrante apicale articulée avec la pointe de la langue battant contre la partie antérieure de la bouche (cf. **Eléments** 2-27) ou comme [R], c'est-à-dire en faisant vibrer la luette (cf. **Eléments** fin de 2-30), ou encore, le plus souvent, à Paris, comme [ʁ] lorsque la vibrante se réduit à une spirante par arrêt des vibrations.

Du point de vue du fonctionnement de la langue, pour définir un phonème, on montrera à quelles corrélations de traits pertinents il participe. Le phonème apparaît alors comme « un faisceau de traits pertinents » (voir plus haut les définitions de /o/, /p/, /b/). Il est commode de décrire ces traits pertinents en terme de phonétique articulatoire, mais on pourrait également faire appel à leurs

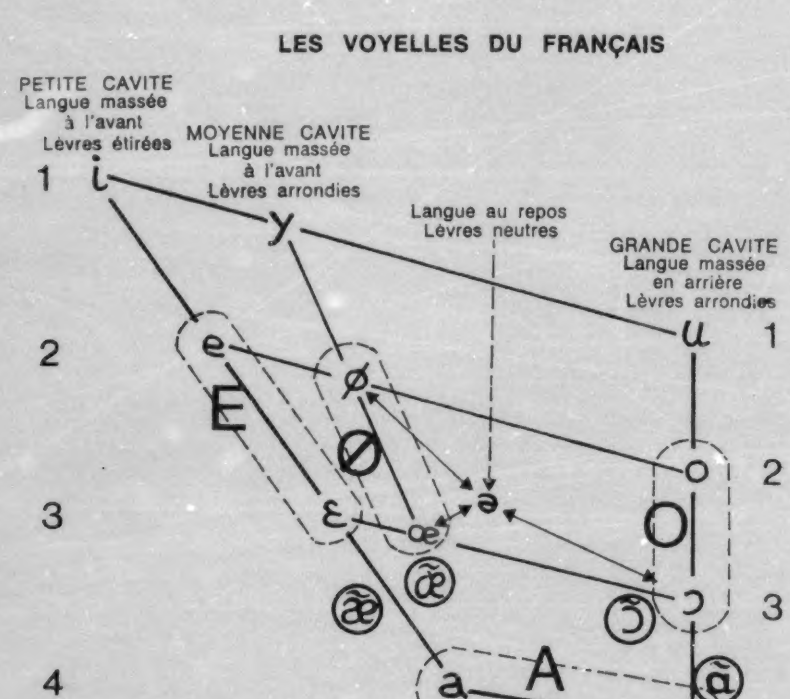
caractéristiques acoustiques, qui peuvent apparaître plus fondamentales, dans la mesure où on a pu simuler la parole humaine au moyen d'appareils dont la construction n'avait aucun rapport avec l'appareil phonatoire humain.

Il est bon de toujours garder présent à l'esprit que, dans l'échange, la communication linguistique, le même sujet est tour à tour locuteur et auditeur, qu'il produit la parole par certaines articulations, mais qu'il reçoit cette parole acoustiquement. La description en termes articulatoires permet une observation du type : « Si je m'y prends de telle ou telle façon pour articuler quelque chose, quel son cela produit-il ? Quelle différence de son entraîne telle ou telle différence articulatoire ? ».

LES VOYELLES

Pour rendre compte de la réalité acoustique, il semble préférable de définir les voyelles par rapport au volume des cavités déterminées par les diverses positions prises par les organes de la parole au moment de l'articulation de la voyelle.

LES VOYELLES DU FRANÇAIS



Suivant que la langue se masse vers l'avant ou l'arrière de la bouche, elle détermine 2 cavités, petite cavité à l'avant, quand elle se porte vers la partie antérieure de la bouche, grande lorsqu'elle se porte vers la partie postérieure. Il suffit donc de caractériser chaque voyelle en fonction de l'une des deux

cavités, la cavité avant, par exemple ; cette cavité est d'autant plus petite que les lèvres sont étirées et se plaquent contre les dents comme pour /i/. Lorsque la bouche s'arrondit, et surtout lorsque les lèvres s'avancent dans une moue, pour /y/, l'espace compris entre les dents et les lèvres laisse place à un certain volume d'air et la cavité avant se trouve ainsi augmentée. Elle atteint son maximum lorsque ce même arrondissement des lèvres se combine avec une rétraction maxima de la langue vers l'arrière. En français, l'étirement des lèvres ne se combine pas avec la rétraction de la langue vers l'arrière. Nous pouvons donc opérer avec 3 volumes de la cavité avant : petite, moyenne, grande.

Le tableau ci-dessus met en évidence ces cavités, mais nous sommes tributaires, dans notre schématisation, de l'espace à deux dimensions que nous offre la feuille de papier. On n'oubliera pas que la position de la langue est sensiblement la même pour /i/ et /y/, l'arrondissement des lèvres le même pour /y/ et /u/ (voir tableau p. 123).

Nous opérons d'autre part, pour le français, avec 4 angles d'ouverture des mâchoires que nous numérotons simplement : 1 - 2 - 3 - 4 (on notera que ces angles correspondent aux apertures 6 - 7 - 8 - 9 de la Méthode du Sablier, tous les phonèmes, consonnes et voyelles y étant classés le long d'une échelle unique d'aperture, selon une tradition qui remonte au linguiste danois Jespersen). On remarquera à ce propos que, lorsqu'on parle, la mâchoire supérieure reste fixe et seule se déplace la mâchoire inférieure.

Il tombe sous le sens que les organes de la parole sont susceptibles de prendre une infinité de positions intermédiaires et que, si nous voulions les symboliser, il nous faudrait utiliser une multitude de signes qui couvriraient toute la surface de notre quadrilatère i - a - ɑ - u. Si, par exemple, nous voulions porter sur un même schéma le système vocalique de l'anglais, il n'y aurait coïncidence en aucun point et il faudrait faire intervenir des traits qui n'apparaissent pas ici. Les phonèmes ne préexistent pas aux langues. La substance phonique est un continuum dans lequel chaque langue a « découpé » son système d'unités, de même que pour construire un système de signalisation visuel fondé sur les couleurs « on découpe » dans le continuum du spectre solaire, par exemple, un bleu, un jaune, un rouge. Il est essentiel, pour qu'on puisse former des messages intelligibles que ces unités soient bien distinctes les unes des autres, ou encore qu'il y ait entre elles un espace non utilisé. L'identification de chacune doit pouvoir se faire sans hésitation. Un bon système phonologique est celui dans lequel les phonèmes sont suffisamment distants les uns des autres pour qu'aucun ne constitue un danger pour ses voisins dans le système. Notre tableau n'est pas tout à fait représentatif de l'équidistance des phonèmes, compte tenu de toutes leurs caractéristiques, mais il n'est pas possible de tout schématiser à la fois. Il accuse les distances entre les points les plus élevés de la langue. Si l'on se regarde dans une glace en prononçant les voyelles ou si l'on observe une autre personne qui les prononce, on constate que les déplacements des mâchoires, des lèvres et de la langue jouent en fait sur de très faibles variations de distance.

Noter que pour [ɑ], la distinction entre petite et moyenne cavité n'existe plus, car lorsque la bouche est très ouverte, la différence entre lèvres étirées et arrondies n'arrive plus à jouer. Noter aussi que, du fait de l'asymétrie des organes de la parole, la distance u-ɑ est moindre que i-a. On conçoit donc qu'il soit plus difficile de maintenir deux degrés intermédiaires entre u-ɑ qu'entre i-a. Pour la description phonétique des voyelles, en général, on se reportera aux § 2-17 à 2-21 des **Eléments**.

Le tableau que nous présentons ici est phonématique **(Eléments p. 64 sq)**. Supposant résolue l'analyse phonologique, nous en donnons le résultat. Les traits pertinents finalement retenus sont :

non-nasal qui s'oppose à **nasal**, selon la position du voile du palais ;

antérieur qui s'oppose à **postérieur** selon la position de la langue ; on dit aussi voyelles d'avant, voyelles d'arrière ;

étiré qui s'oppose à **arrondi** et à **neutre** selon la position des lèvres ;

on dit aussi rétracté au lieu d'étiré ;

aperture 1, 2, 3, 4 selon l'angle d'ouverture des mâchoires.

Ainsi, le /o/ de **cahot** se définit comme une postérieure, arrondie, d'aperture 2, non nasale, et nous pouvons l'opposer aussi bien à /a/ antérieure, neutre, d'aperture 4, non nasale qu'à /i/ antérieure, étirée, d'aperture 1, non nasale et à **tous** les autres phonèmes du tableau.

Mais nous remarquons que ces phonèmes ont peu de traits en commun et que les maintenir distincts ne doit pas poser de problème. Il n'est donc pas très intéressant de les comparer. Il est plus intéressant de regrouper les phonèmes qui ne diffèrent que par un trait afin d'établir des corrélations d'oppositions. Nous traiterons d'abord des non-nasales ou orales, ensuite des nasales.

LES NON-NASALES

Les phonèmes /i/, /y/, /u/ alignés à l'horizontale sur le tableau diffèrent respectivement des phonèmes /e/, /∅/, /o/ par un seul et même trait, le degré d'aperture : **1**, pour les trois premiers, **2**, pour les trois autres : ils sont dans le même rapport. Nous pouvons écrire ceci sous forme de proportion : **1** : **2** /i/ : /e/ = /y/ : /∅/ = /u/ : /o/. Les données du tableau nous permettent d'écrire un certain nombre de proportions qui établissent des **corrélations** selon :

a) l'aperture

$$\frac{1}{2}\ \underset{e}{\overset{i}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\varnothing}{\overset{y}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{o}{\overset{u}{=}}\ \frac{}{};\quad \frac{2}{3}\ \underset{\varepsilon}{\overset{e}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\text{œ}}{\overset{\varnothing}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\text{ɔ}}{\overset{o}{=}}\ \frac{}{};$$

$$\frac{3}{4}\ \underset{a}{\overset{\varepsilon}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\text{ɑ}}{\overset{\text{ɔ}}{=}}\ \frac{}{}$$

b) selon l'arrondissement des lèvres :

$$\frac{\text{étiré}}{\text{arrondi}}\ \underset{y}{\overset{i}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\varnothing}{\overset{e}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\text{œ}}{\overset{\varepsilon}{=}}\ \frac{}{} = a$$

c) selon la position de la langue :

$$\frac{\text{antérieur}}{\text{postérieur}}\ \underset{u}{\overset{y}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{o}{\overset{\varnothing}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\text{ɔ}}{\overset{\text{œ}}{=}}\ \frac{}{}\ \underset{\text{ɑ}}{\overset{a}{=}}\ \frac{}{}$$

On remarquera /ə/ qui n'est ni ouvert, ni fermé, ni postérieur, ni antérieur, ni étiré, ni arrondi. C'est la voyelle neutre par excellence, mais qui « attire » ses voisines et se laisse attirer par elles. (Nous reprendrons ceci plus loin.)

Du point de vue pratique, on s'exercera à produire tous les phonèmes du tableau en passant de l'un à l'autre par variation d'un **seul** trait pertinent à la fois, mais selon des trajets divers (par exemple : i → y → ∅ → o → ɔ → a → ɛ → e → i. On passe de /i/ à /y/ en arrondissant les lèvres, de /y/ à /∅/ en ouvrant d'un degré les mâchoires, de /∅/ à /o/ en massant la langue vers l'arrière, de /o/ à /ɔ/ et /ɑ/ par ouverture progressive, de /ɑ/ à /a/ en ramenant la langue vers l'avant, de /a/ à /ɛ/, /e/, /i/ par fermeture progressive de l'angle maxillaire. On peut chercher d'autres trajets, se proposer divers exercices : produire un phonème à partir de sa définition, définir un phonème en traits pertinents, travailler systématiquement chacune des corrélations suggérées par le tableau en s'appliquant constamment à repérer à l'audition quelles différences entraînent les différences d'articulation. Chercher à chaque fois des paires minimales qui mettent en évidence la réalité linguistique fonctionnelle du phonème. J'identifie le phonème /o/ comme s'opposant à /u/, /∅/, /ɔ/ parce que ces oppositions suffisent à produire des énoncés différents :

/o/ ∼ /u/ Il est sourd comme un **pot** ∼ Il est fier come un **pou.**

/o/ ∼ /∅/ Il manque de **pot** ∼ Il manque de **peu.**
/o/ ∼ /ɔ/ Quels **saules** superbes ∼ Quelles **soles** superbes.

LES NASALES

La nasalité peut caractériser aussi bien des consonnes que des voyelles. Elle se produit lorsque le voile du palais étant abaissé, l'air est expiré en partie par le nez au moment de l'articulation. Etant « figuratif » de la réalité, notre schéma montre que nous n'avons de nasales que pour les apertures de rang 3 et 4. On voit combien /æ̃/ et /œ̃/ sont proches dans la réalité, ce qui, joint à la faible fréquence de /œ̃/ et la quasi inexistance de **rendement fonctionnel** (6-27) de l'opposition, explique qu'elle se maintienne très mal. Elle sert à distinguer peu de mots et il est difficile de trouver des paires minimales pour l'illustrer : l'Ain ∼ l'un, brin ∼ brun. Le /æ̃/ de **bain, pain, fin,** etc. est le plus souvent transcrit /ɛ̃/ par un souci de normalisation du système, mais il est en fait plus ouvert que l'orale /ɛ/. Ceci explique que dans certains usages il puisse se **dénasaliser** en /a/ au lieu de /ɛ/ : on

y est incapable de distinguer entre **la fidèle épouse** ~ **l'infidèle épouse, un local désaffecté** ~ **un local désinfecté.**

/ɑ̃/ et /ɔ̃/ sont aussi très proches et ne se maintiennent distincts que du fait du haut rendement fonctionnel de l'opposition : beaucoup de mots ne diffèrent que par la présence de /ɑ̃/ dans l'un et /ɔ̃/ dans l'autre et, de plus, ce sont des mots très fréquents, susceptibles d'apparaître dans les mêmes contextes : cheveux **blancs** ~ cheveux **blonds** ; un **long** voyage ~ un **lent** voyage.

Il n'est pas rare que dans des usages provinciaux se soit conservée, pour le **an** de **blanc, rang**, etc., une prononciation antérieure [ã] très proche du /æ̃/ parisien de **vin**, de sorte que **Meulan** prononcé [mœlã] par un de ces provinciaux est pratiquement homonyme de **Melun** prononcé [mœlæ̃] par un Parisien.

ARCHIPHONEMES ET NEUTRALISATION

La plupart des Français ne distinguent pas, dans la prononciation, entre **rai-onner** et **résonner**, non plus qu'entre **un péché** et **un pêcher.** On dit, dans ce cas, que l'opposition entre /e/ et /ɛ/ est neutralisée. En d'autres termes, la différence entre [e] et [ɛ] ne permet plus aux locuteurs de distinguer un mot d'un autre en fin de syllabe non finale. Dans les mots **père, perd, pair**, on n'entend jamais qu'un [ɛ] ; un [e] serait imprononçable. On ne peut donc, devant la consonne finale d'un mot, utiliser la distinction entre /e/ et /ɛ/. On dira de nouveau ici que l'opposition /e/ ~ /ɛ/ est neutralisée puisque le choix de [ɛ] est obligé. On parlera, dans ces deux cas, de neutralisation (cf. **Eléments**, 3-18 à 3-20). Lorsque l'opposition entre deux phonèmes se neutralise dans certaines positions, on dit que l'ensemble des deux phonèmes forme un archiphonème. On note souvent les archiphonèmes au moyen de majuscules. On définit l'archiphonème au moyen des traits distinctifs communs aux deux phonèmes.

La plupart des Français non méridionaux, distinguent, à la finale de mot, les phonèmes /e/ ~ /ɛ/ : **piqué** /pike/ ≠ **piquait** /pikɛ/. Ailleurs, on constate une tendance à la neutralisation, mais selon des conditionnements variables :

1er type : [e] en syllabe ouverte,

[ɛ] en syllabe fermée ; en syllabe fermée, on trouvera toujours [ɛ], par exemple : **belle** ou **bêle** [bɛl], **terre** [tɛʁ], **reine** [ʁɛn], etc.

En syllabe non finale : [e] dans **maison** [mezõ], **pêcheur** [peʃœʁ], [ɛ] dans **perdu** [pɛʁdy].

C'est pourquoi, à côté d'**accélère** [akselɛʁ], nous avons **accélérer** [akseleʁe].

2e type : Par anticipation de l'articulation de la voyelle contenue dans la dernière syllabe du mot, E s'ouvre ou se ferme. C'est ce que l'on appelle l'**harmonisation vocalique.**

Nous trouvons toujours [bɛl] et [pɛʁdy], comme précédemment, mais en face de [peʃe] avec [e] dans les deux syllabes, nous avons ouverture du 1er dans [pɛʃœʁ], avec [ɛ], de même ouverture que [œ] de la dernière syllabe.

La neutralisation peut être contrecarrée :

— Par analogie dans la flexion :

scelle [sɛl] → **sceller** [sɛle]

fête [fɛt] → **fêter** [fɛte]

élève [elɛv] → **élever** [elve]

(dans ce dernier cas, la chute du ə fait de **élever** un mot de 2 syllabes, dont la 1re est fermée).

— Par influence de la graphie :

maison [mɛzõ], **raisonner** [ʁɛzɔne] en face de **résonner** [ʁezɔne].

— Par affectation, [ɛ] faisant plus « distingué » et [e] plus familier, on ouvre jusqu'à [æ] **elle est très belle** [æl æ træ bæl].

/O/ : /o/ ~ /ɔ/

Cette opposition se manifeste dans des paires de mots telles que **sole** [sɔl] ~ **saule** [sol], **Paul** [pɔl] ~ **pôle** [pole], **beauté** [bote] ~ **botté** [bɔte], etc.

A la finale absolue, [o] seul apparaît : /po/, aussi bien pour **peau** que **pot.**

Devant /ʁ/ de la même syllabe, seulement [ɔ] /mɔʁ/ pour **maure** et **mort.**

Devant /g/, **vogue** et /ɲ/ **rogne**, seul [ɔ] est attesté, sans qu'on puisse pourtant parler de neutra-

lisation, car il n'y aurait pas de difficulté pour les Français non méridionaux pour prononcer [o] dans un nom propre qui serait, par exemple, **Vaugue**, ou **Raugne.**

/∅/ : /∅/ ∼ /œ/

La répartition de [∅] et [œ] est comparable à celle de [o] et [ɔ] :

[∅] à la finale absolue : **feu** [f∅], **peu** [p∅]
[œ] devant [ʁ] de la même syllabe.

Dans les usages parisiens, on n'entend que :

[∅], dans la finale -[∅z] **-euse**
[œ], dans les finales
-[œj] de **œil, feuille, fauteuil,** etc.
-[œf] de **bœuf, veuf,** ...
-[œv] et [œvʁ], de **neuve, abreuve, pieuvre, couleuvre,** ...

La distinction entre /∅/ et /œ/, dans un même contexte phonique est attestée dans quelques paires de mots où il n'est pas sûr qu'elle se maintienne chez tous les locuteurs : **jeune** [œ], **jeûne** [∅], **veulent** [œ], **veule** [∅].

/A/ : /A/ ∼ /a/

Nous avons affaire ici à un cas un peu différent, /A/ n'est pas proprement un archiphonème selon la définition donnée ci-dessus. La distinction entre /ɑ/ et /a/ peut se faire en principe en toute position et le choix entre l'un et l'autre n'est pas déterminé par le contexte phonique : ou bien le sujet ne connaît qu'un timbre, intermédiaire entre [ɑ] et [a] ou bien il distingue plus ou moins nettement entre une articulation antérieure et une postérieure et emploie l'une ou l'autre, sans hésitation, dans un mot déterminé. Mais, parmi les sujets qui pratiquent cette distinction, la répartition des timbres, dans le vocabulaire, n'est pas homogène et on peut trouver aussi bien [ɑ] que [a] dans **âge, table, sable**, par exemple. Il s'ensuit, qu'en fait, il n'est pas réellement fait usage de cette distinction dans la communication.

Le problème du « e muet »

Les qualificatifs de « caduc » ou d'« instable » par lesquels on désigne parfois le « e muet » (cf. André Martinet, **Le Français sans fard**, chap. XIII), la voyelle centrale, neutre par excellence qui figure, isolée, au centre de notre tableau, transcrite [ə], suggèrent les problèmes qu'elle pose. « **Muet** » renvoie évidemment à la graphie : est muette une lettre qui n'est pas prononcée, mais ceci est le cas du **p** de **champ,** du **t** de **rat,** etc. Ce qui est particulier, dans le cas de **e,** c'est qu'il est susceptible d'être prononcé ou non dans un même mot, suivant les contextes phoniques dans lesquels le mot apparaît ; ainsi **la petite fille** [la ptit fij], sans [ə], mais **une petite fille** [yn pətit fij] avec réalisation du premier **e** de **petite** ; ou encore, dans un même mot, certains locuteurs le font entendre, d'autres non : **Catherine** [kətrin] ou [katərinə]. Un des traits les plus marquants de la prononciation dite « méridionale » est la conservation des **e,** omis par les non-méridionaux dans **Catherine** (ci-dessus), **calepin, avenir,** etc.

En outre, en vertu de ce qu'on a appelé « la loi des trois consonnes », ce [ə] apparaît comme une voyelle « d'allègement », dans les groupes de trois consonnes et plus, trop « lourds » à prononcer, en général après la deuxième consonne même s'il n'apparaît pas dans la graphie : **arc-boutant** [arkəbutã], **ours blanc** [ursəblã], etc. C'est en vertu de cette loi qu'il se maintient dans la première syllabe de **petite** dans **une petite fille.** Dans une succession comme **je te le demande**, les quatre premières voyelles sont des **e** muets, mais s'ils tombaient tous, on aurait une succession de 5 consonnes, imprononçable. Deux [ə] sont donc maintenus, et l'on entend aussi bien [žətlədm...] que [ztəldəm...].

Chute et maintien du « e muet »

Dans la plupart des usages non-méridionaux, « e muet » tombe sans laisser de traces à la finale absolue de **patte, garde, moue, vie...** et les participes passés masculins et féminins en **-é, -ée, -u, -ue, -i, -ie**... etc., sont parfaitement homonymes.

Dans d'autres usages, de répartition variable (géographique, sociale, d'âge), « **e** muet » tombe, mais en laissant des traces, et les mots des paires suivantes ne sont pas homonymes : **mou** ∼ **moue, barbu** ∼ **barbue, sûr** ∼ **sûre, tous** ∼ **tousse, armé** ∼ **armée,** etc.

Le maintien de la distinction est assurée par des procédés très divers :

— Dans la consonne devenue finale : elle reste sonore dans le **r** de **pore** alors que celui de **port** est sourd (usages méridionaux influencés par l'usage parisien) ; de même pour **sûr** ~ **sûre.**

— Dans la qualité de la voyelle précédant [ə] : **barbu, ami, bout,** avec [y], [i], [u] d'articulation relâchée, en face de **barbue, amie, boue** avec [y], [i], [u] tendus. Ce qu'on note **ouais** est un **oui** avec une articulation relâchée de /i/.

— Dans la longueur de la voyelle précédant [ə] : **barbu, ami, bout** présentent une brève et **barbue, amie, boue** une longue.

La chute de « e muet » met deux consonnes en contact : **pelote** présente alors le même groupe initial que **plat** : [plɔt] et [pla], mais on maintient [pəlaʒ] **pelage** en face de [plaž] **plage.** Pourtant, il ne faudrait pas s'étonner d'entendre [plaž] pour **pelage,** car ces deux mots ont peu de chance d'apparaître dans les mêmes contextes et les observations récentes montrent que dans cette position [ə] est sujet à tomber quels que soient les groupes consonantiques qui en résultent, ainsi dans **cerise, meringue, querelle,** etc. où il avait réputation de se maintenir.

L'enseignant doit être prêt à accepter toutes ces latitudes dans la prononciation du français et à envisager les problèmes qui peuvent surgir du fait des divergences entre ses propres usages et ceux de ses élèves.

Qualité du « e muet » conservé

Nous avons uniformément, ci-dessus, représenté le **e** muet comme [ə], mais il s'en faut que tous les Français le réalisent comme la voyelle neutre. Les flèches qui, sur notre tableau, rattachent [ə] à ses voisins indiquent les confusions auxquelles on peut s'attendre.

— Le **e** muet peut s'articuler comme [œ] ou [∅] : **bois-le** est, dans ce cas, prononcé [bualœ] ou [bual∅] et rime alors avec **queue leu leu.** Cette identification entraîne, chez certains, la chute de /œ/, /∅/ dans les mêmes conditions que celle de [ə], en particulier chez les Méridionaux transplantés à Paris, d'où **déjeûner** /dže̞ne/, **pharmaceutique** /farmatik/ et des homonymies dans des paires telles que **à demain, à deux mains,** tous deux prononcés [admæ̃] et même, nous a-t-on signalé, **preux** et **peureux.**

La confusion se fait avec l'archiphonème ∅ et, dans certains cas, nous n'avons pas d'indications précises sur la répartition des timbres [œ], [∅].

— [ə] se confond avec /ɔ/ :

Il s'agit d'abord d'une confusion entre /œ/ et /ɔ/ (cf. « C'est jeuli, le Mareuc » in A. Martinet, **Le français sans fard**), par suite d'une avancée de l'articulation du phonème /ɔ/. **Peureux** et **poreux** sont alors homonymes, et c'est de ces prononciations que dérivent les abréviations **prom'** pour **premier, pardosse** pour **pardessus.**

L'enfant n'identifie plus deux phonèmes différents et utilise de façon aléatoire les graphies **e** et **o,** d'où **premenade** et **gronier** et on donne **preuve** comme féminin de **prof'** (sans doute sur le modèle de **veuf/veuve**). L'enseignant est souvent le premier à induire l'enfant en erreur, dans la mesure où il ne pratique pas lui-même les distinctions qu'en toute bonne fois il croit pratiquer et s'efforce d'enseigner.

« E muet » et la versification

Dans la chanson populaire, les [ə] sont maintenus ou omis selon les besoins de la versification. L'enfant qui s'essaie à une création poétique sur un modèle rythmique donné ajoute un [ə] toutes les fois qu'il a besoin d'un pied supplémentaire : **J'ai vu maman, euh** [žɛvymamã ∅].

Dans la lecture des vers classiques, dans lesquels les « e muets » intérieurs de mot ou devant consonne initiale du mot suivant comptent pour un pied, l'omission pure et simple de ces **e** entraîne la destruction du rythme du vers. D'autre part, le maintien de ces **e** avec des prononciations [œ] ou [∅] n'est guère acceptable, surtout pour des non Méridionaux. L'usage de la Comédie française est de pratiquer l'allongement compensatoire de la voyelle précédente :

Ariane, ma sœur, ... [aria:nmasœr]

avec **a** [a:] long et chute de **e.** C'est ainsi qu'il faut comprendre l'appréciation de Voltaire « le **e**

muet qui laisse dans l'oreille un son mélodieux, comme celui d'un timbre qui résonne alors qu'il n'est plus frappé ».

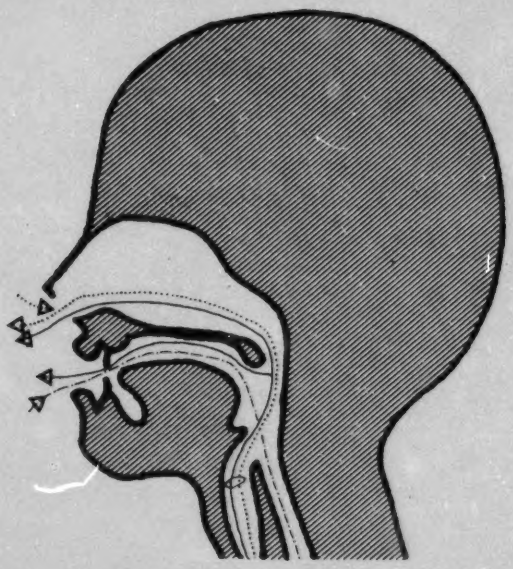
LES CONSONNES

L'air provenant des poumons peut être expiré soit par le nez, ce qui est la voie normale dans la respiration, soit par la bouche seule, soit par la bouche et le nez en même temps, selon que le voile du palais est relevé ou abaissé. Dans tous les cas, la respiration est habituellement silencieuse. Des poumons aux lèvres, certains organes, dits organes de la parole, sont capables d'emmagasiner, de retenir l'air, pour le laisser échapper ensuite, le mettant en mouvement et produisant ainsi toutes sortes de bruits et de sons, en particulier ceux qu'utilise la parole et qui varient d'une langue à une autre.

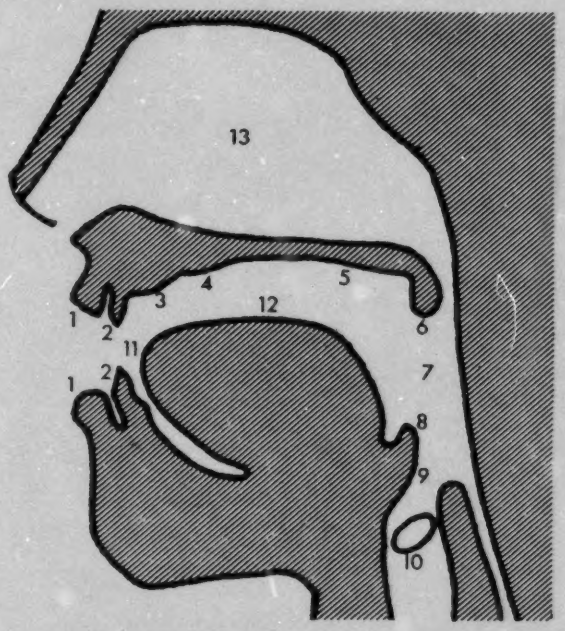
Nous n'avons pas parlé de la **voix** à propos des voyelles, car elle est toujours présente quand on les articule. Les voyelles sont de la voix diversement « colorée » selon la forme et le volume donnés à la cavité buccale. Elles peuvent être prononcées isolément. Ce n'est pas le cas pour les consonnes qui sont difficiles à percevoir si elles ne sont pas accompagnées d'une voyelle. Quel rôle joue la voix dans la production des consonnes ?

LES ORGANES DE LA PAROLE

Articulation d'une voyelle nasale : l'air est expiré par la bouche et les fosses nasales



Respiration
Parole
Nourriture



1. Lèvres - 2. Dents - 3. Alvéoles - 4. Palais dur - 5. Voile du palais - 6. Luette (uvula) - 7. Pharynx - 8. Epiglotte - 9. Larynx - 10. Glotte 11. Apex (pointe de la langue) - 12. Dorsum (dos de la langue) - 13. Fosses nasales.

La voix est produite par les vibrations des **cordes vocales**, deux replis musculaires qui forment la glotte et qui constituent le premier obstacle sur le trajet de l'air venu des poumons. Pendant la respiration, elles sont largement écartées, l'air passe. En se rapprochant, elles peuvent complètement re-

tenir l'air : c'est ce qui se passe quand on tousse. Dans la parole, il arrive souvent qu'elles soient très rapprochées, sans toutefois réaliser une fermeture totale. Elles se mettent alors à vibrer sous la pression de l'air. Ces vibrations produisent la voix. La voix peut ou non être présente dans l'articulation des consonnes. Pour prendre conscience, en pratique, de ce que représente la présence ou l'absence de voix, on peut recourir au jeu du serpent et du bourdon : le serpent siffle, il fait ssss, le bourdon fait zzzz. Si l'on se bouche les oreilles tout en faisant le serpent, on entend un frottement très diffus, mais en faisant le bourdon, on entend des vibrations qui résonnent dans la tête. On peut percevoir ces mêmes vibrations en plaçant sa main sur son cou, à hauteur de la pomme d'Adam.

Les consonnes du français seront caractérisées d'abord comme **nasales** ou **non-nasales.** Parmi les non-nasales, on distinguera entre les **sourdes,** qui ne comportent pas de vibrations de la glotte et les **sonores,** ou **voisées** qui en comportent.

De la glotte aux lèvres, l'air peut se trouver retenu ou freiné de bien des façons. S'il y a fermeture complète du chenal expiratoire, suivie d'un relâchement brusque, on a affaire à une consonne **occlusive** ou **momentanée.** Si le chenal expiratoire se trouve resserré sans aller jusqu'à fermeture complète, l'air en s'échappant fait entendre une **continue.** Certaines des continues du français sont dites **fricatives,** car on perçoit les frottements de l'air contre les parois du chenal expiratoire.

Enfin, la qualité de la consonne est déterminée par les organes qui interrompent le flux d'air, organes mobiles : les lèvres, la pointe et le dos de la langue ; organes fixes : la voûte buccale, des dents à l'arrière-gorge. (On peut prendre conscience de la forme de cette voûte en promenant la pointe de sa langue des dents au palais mou).

Les termes par lesquels on désigne les articulations qui interrompent le flux d'air rappellent l'organe qui entre en contact avec la voûte buccale et le point où le contact s'établit. On ordonne les points d'articulation le long du chenal expiratoire, en partant des lèvres : une consonne produite par la fermeture des lèvres, la lèvre inférieure venant s'appuyer contre la supérieure, est dite bi-labiale. On trouvera à la page 47 des **Eléments** un tableau des articulations intrabuccales : à chaque type articulatoire correspond une flèche qui va de l'organe qui se déplace au point d'articulation. Nous ne reproduisons pas ce tableau ici, mais on pourra se reporter à notre schéma des organes de la parole (p. 129) pour situer les articulations que nous présentons dans la suite de cet exposé.

Nous donnons, ci-après, un tableau des consonnes du français, ordonnées de gauche à droite. Ce tableau est **phonématique**, il indique les traits qui permettent de **définir** les consonnes. Ces traits sont donnés soit en termes d'articulation, soit en référence à des qualités acoustiques, comme sourd, sonore, sifflant, chuintant. Les sifflantes /s/, l'initiale de **sot,** /z/, l'initiale de **zoo** sont des prédorso-alvéolaires : la pointe de la langue s'aplatit et la partie antérieure du dos s'appuie contre les alvéoles. Les chuintantes, /ž/, l'initiale de **joue,** /š/, l'initiale de **chou,** sont articulées dans la même région, mais le volume des cavités buccales est différent, en rapport avec une poussée des lèvres vers l'avant. Etant donné la complexité des conditionnements articulatoires, il semble préférable dans la définition de ces phonèmes, de recourir aux termes « sifflant » et « chuintant ».

		bilabial	labio-dental	apical	sifflant	chuintant	palatal	dorso-vélaire
non nasal	sourd	p	f	t	s	ʃ		k
	sonore	b	v	d	z	ʒ		g
nasal		m		n			ɲ	

bilabial = **lèvres** + **lèvres**
labio-dental = **lèvres** + **dents**
apical = **apex** (pointe de la langue) + **alvéoles**
palatal = **plat de la langue** + **palais**
dorso-vélaire = **dos de la langue** + **voile du palais**

Ce tableau, qui reproduit celui du § 3-14 des **Eléments** met en évidence les rapports proportionnels entre phonèmes : /p/ est à /b/ ce que /f/ est à /v/, etc. Il permet donc de retrouver tout de suite les phonèmes qui participent à une corrélation : la corrélation de sonorité ~ surdité, qui correspond aux deux premières lignes, la corrélation de nasalité.

Pour les nasales, on ne distingue pas entre des sourdes et des sonores. Phonétiquement, en français, elles sont sonores. Elles peuvent pourtant perdre cette sonorité lorsqu'elles se trouvent, dans un mot, au voisinage immédiat d'une sourde par exemple le **m** de **prisme** est, le plus, souvent, prononcé sans vibrations de la glotte. La corrélation de nasalité se réduit donc à $\frac{b}{m} = \frac{d}{n}$, mais on ne doit pas oublier que /m/ s'oppose à /p/ et /b/, /n/ à /t/ et /d/. Les traits pertinents de chaque phonème nous sont donnés immédiatement ainsi :

/p/ est non-nasal, sourd, bilabial

/ž/ est non-nasal, sonore, chuintant.

Nous pouvons établir des proportions entre phonèmes également sur la base du point d'articulation, mais on ne parle pas alors de corrélation.

$\frac{p}{f} = \frac{b}{v}$, etc.

Définition n'est pas description et certaines qualités ne figurent pas parmi les traits retenus. Ainsi les momentanées sont alignées avec les continues, parce que, au niveau de l'analyse phonématique, cette distinction n'est pas pertinente : il n'y a pas, en français, de continue bilabiale, il n'y a pas d'occlusive chuintante.

Cependant, dans le fonctionnement de la langue, on constate que occlusives (momentanées) d'une part et fricatives (continues) de l'autre ne sont pas traitées de la même façon : dans certaines conditions de communication, seul le trait sourd occlusif est retenu et p, t, k ne se distinguent pas, par exemple, chez les jeunes enfants. Dans d'autres cas, c'est le trait fricatif : au téléphone, en particulier, les frictions de l'appareil s'ajoutant à celles de l'articulation du phonème, il est souvent impossible de distinguer un **s** d'un **f**, c'est pourquoi il est toujours bon d'utiliser, quand on épelle, le code des P.T.T. et de préciser : **f** comme **François, s** comme **Suzanne**. Les difficultés qu'éprouvent les enfants à distinguer entre /s/ et /š/ sont, d'autre part, bien connues.

Trois phonèmes ne s'intègrent pas au tableau :

— /j/ de **fille** /fij/, **abeille** /abɛj/, qui résulte de l'action du dos de la langue contre le palais dur. Il existe une palatale nasale /ɲ/, la finale de **peigne** /pɛɲ/ qui est souvent confondue avec la succession /nj/. La plupart des Français prononcent et entendent de façon identiques l'**Anio** /anjo/ et l'**agneau** /aɲo/. /j/ s'oppose comme non-nasal à /ɲ/.

— /l/, décrit comme une latérale : la pointe de la langue touche la voûte, et l'air s'échappe par les côtés. Certains enfants ont beaucoup de difficultés à prononcer ce phonème, sans pourtant que cela affecte le fonctionnement de la langue. C'est la seule **latérale** du français.

— /ʁ/, le **r** de la graphie qui est décrit comme une spirante uvulaire : le dos de la langue se rapproche de la luette, qui peut parfois vibrer ; **r** est encore prononcé dans certains usages comme une vibrante apicale : c'est le bout de la langue qui vibre. Ces articulations sont, en fait, très différentes.

Les difficultés que peut présenter le système consonantique du français sont visibles sur le tableau.

Elles touchent l'opposition entre des séries :

— le maintien de la distinction entre sourdes et sonores appartenant à un même ordre, illustré par les paires **pain** ~ **bain** ; **fin** ~ **vin** ; **tout** ~ **doux** ; **sot** ~ **zoo** ; **chou** ~ **joue** ; **car** ~ **gare** ;

— le maintien de la distinction entre nasale et non-nasale appartenant à un même ordre illustré par les paires **bain - main, daim - nain** ; l'opposition entre des ordres, qui repose sur la différence de points d'articulation. On oppose, cette fois /p/ à /f/ dans **pois, foie**, /b/ à /v/ dans **boit, voit**, etc.

Il convient ici de regrouper les occlusives entre elles : p, t, k et b, d, g et les fricatives entre elles f, s, š et v, s, ž, comme nous l'avons signalé ci-dessus.

Le secteur le plus menacé est manifestement celui des sifflantes et des chuintantes : non seulement les unes et les autres sont des fricatives, mais elles ont à peu de chose près le même point d'articulation. Pour assurer l'identité des 4 phonèmes, il faut donc s'appliquer d'une part à bien réaliser l'opposition de sonorité, d'autre part à bien différencier l'articulation et, de fait, on trouve ici tous les types de confusion, les sujets qui confondent s et š étant aptes à confondre aussi z et ž ; ceux qui désonorisent z désonorisant aussi ž. Enfin, il n'est pas

exclu de rencontrer des sujets qui ont pour les 4 phonèmes une seule réalisation, vaguement intermédiaire.

On signale aussi, chez certains groupes d'enfants, une difficulté en face de /ɲ/ qui, peut-être dans un effort pour le distinguer de /nj/, est confondu parfois avec /n/, parfois avec /j/.

Chute de -r et -l

A la finale après consonne, /l/ et /r/ tombent fréquemment, surtout à l'intérieur de combinaisons de mots fréquentes, par exemple dans **tab' de nuit, chamb' des députés, quat' vièt' cinquante, suc' de canne,** et ceci dans le parler le plus ou mal. En finale d'énoncés, dans **j'en veux quatre, c'est sur la table, ... un kilo de sucre,** /l/ et /r/ se maintiennent dans l'usage soutenu des adultes.

NEUTRALISATION

L'opposition de sonorité peut se neutraliser à la finale chez certains locuteurs : **(la) bague** se confondant avec **(le) bac, (la) bouche** avec **(il) bouge,** etc. Certaines difficultés des enfants à identifier correctement les finales de mot en **-bre, -ble, -gre, -gle** semblent indiquer que ces neutralisations peuvent se produire même lorsqu'il s'agit de consonnes devenues finales par chute d'un **-r** ou d'un **-l** dans les conditions décrites ci-dessus.

Assimilation

Lorsque deux consonnes sont en contact dans un mot, il se produit ce qu'on appelle une assimilation. L'assimilation est réglée par 2 principes :

1. Les deux consonnes en contact participent à la corrélation de sonorité ~ surdité. Il y a anticipation de l'articulation du 2e phonème au moment où le premier est prononcé : l'assimilation est régressive, on entend **absent** [apsã], **obtenir** [ɔptə-nir], **anecdote** [anegdɔt]. Ceci se produit également lorsque les deux consonnes se trouvent en contact du fait de la chute d'un **e** instable, comme dans **médecin** [mɛtsɛ̃], mais la présence de ce **e** peut se manifester chez certains sujets par le maintien de la sonorité du **d** [mɛdsɛ̃].

2. Une des deux consonnes en contact ne participe pas à la corrélation de sonorité ~ surdité. C'est l'un des 5 phonèmes /m/, /n/, /j/, /r/, /l/. Le phonème qui participe à cette corrélation impose au groupe sa sonorité ou sa surdité quelles que soient leurs positions relatives. Dans **prisme, galetas, feuilleton, atteler, attenant, m, l, ill** /j/, **n** peuvent être partiellement désonorisés.

Dans tous les cas où il peut y avoir soit neutralisation, soit chute de phonème, soit assimilation, on ne devra pas s'étonner que les enfants n'entendent pas ce qui n'est en fait pas prononcé (il suffit d'écouter à la radio et la télévision nos ministres pour s'en convaincre) ou qu'ils écrivent, comme ils l'entendent ***opscur,** ou ***metsin.** On devra leur montrer que la graphie de ces mots est, en effet, aberrante, mais qu'il faut bien l'apprendre telle qu'elle est tant qu'il y a des dictées aux examens et qu'on ne se trouve pas en position d'y changer quelque chose.

LES SEMI-VOYELLES

Nous avons vu ci-dessus que les sons sont réalisés avec différents degrés d'ouverture de la bouche et des organes en général, les fricatives étant plus ouvertes que les occlusives, les consonnes en général moins ouvertes que les voyelles et, parmi les voyelles, [a] plus ouvert que [i] ou que [u]. Si l'on établit une courbe des différents degrés d'ouverture des sons successifs d'un énoncé, cette courbe présentera un certain nombre de sommets correspondant généralement à des voyelles. Chacun de ces sommets correspond à une syllabe.

On s'attend, dans ces conditions, à ce que, lorsque deux voyelles se suivent, seule la plus ouverte fasse sommet, donc syllabe. C'est bien ce qui se passe dans **pied, écuelle, bois** où [ie], [yɛ], [ua] appartiennent à la même syllabe, [i], [y] et [u] ne formant pas sommet. Lorsqu'une voyelle n'est pas sommet de syllabe, on la désigne comme une **semi-voyelle** et on la note, phonétiquement, comme [j], [ɥ] et [w], donc, pour les trois mots cités ci-dessus, [pje], [ekɥɛl], [bwa].

Toutefois, on peut, dans des cas de ce type, maintenir l'hiatus en séparant l'articulation des deux sons successifs de façon que l'un et l'autre représentent des syllabes distinctes. Beaucoup de Français prononcent deux syllabes dans **lion, buée, bouée,** donc [liõ], [bye], [bue], mots qu'on entend le plus souvent à Paris comme des monosyllabes :

[ljõ], [bɥe], [bwe]. Dans tous ces cas, la différence entre [i] et [j], [y] et [ɥ], [u] et [w] n'aboutit pas à realiser des mots différents. La chose est parfaitement illustrée par une comparaison de la prononciation usuelle et de la diction poétique traditionnelle. Celle-ci réclame la diérèse, c'est-à-dire la prononciation en trois syllabes du mot **nation : Il verra comme on doit dompter les nations (Le Cid,** acte I, sc. 3) alors que nous pratiquons tous d'ordinaire la synérèse, c'est-à-dire la prononciation en deux syllabes de ce mot.

Il y a toutefois une position où la différence entre [i] et [j] permet de distinguer les mots les uns des autres. C'est lorsqu'ils apparaissent après une autre voyelle, notamment à la finale du mot, d'où la distinction entre **pays** et **paye,** entre **abbaye** et **abeille** ; cf. aussi **caïman** et **caillement**. On notera que, dans cette position, le [j] n'est plus un son vocalique, car son degré de fermeture tend à être celui d'une fricative.

LA SYLLABE

S'il est relativement facile de compter le nombre de syllabes d'un énoncé, il est beaucoup moins aisé de préciser, dans tous les cas, où une syllabe se termine et où la prochaine commence. En français, une consonne (ou un groupe consonne + **r** ou **l**) placé entre deux voyelles appartient toujours à la deuxième syllabe : **a-cro-ba-tie.** Traditionnellement, lorsque deux voyelles sont séparées par deux consonnes dont la deuxième n'est ni **r** ni **l**, on enseigne que la première consonne appartient à la première syllabe et la seconde à la seconde. Il semble toutefois que, dans la langue contemporaine, la chose ne se vérifie pas constamment et qu'on prononce souvent avec la deuxième syllabe le groupe entier des consonnes, dans la mesure où ce groupe est prononçable à l'initiale du mot : l'existence du groupe **st-** à l'initiale de **statue** explique que **pestiféré** puisse être coupé **pe-sti-fé-ré.**

En ce qui concerne la syllabation, il est intéressant de noter que les abréviations les plus naturelles n'en tiennent aucun compte, comme on peut le voir par **prof, fac, bac,** etc.

Ce qui précède nous montre qu'à condition de distinguer de /i/ un phonème /j/ là où la différence est pertinente, la notion de syllabe ne joue pas de rôle dans la communication linguistique entre Français. Faire intervenir la syllabe dans l'enseignement aux très jeunes enfants, c'est mettre l'accent sur un élément mécanique du discours qui ne facilite pas nécessairement l'accession à la compréhension des faits proprement linguistiques.

IV. - ÉLABORATION D'UN QUESTIONNAIRE PHONOLOGIQUE (individuel)

Pour une meilleure connaissance du niveau de maîtrise du système phonologique, pour chaque enfant

Présentation de l'instrument et premiers ajustements

par Marie-Christine DROIN, orthophoniste, maîtrise de psychologie

I - PRESENTATION D'UN QUESTIONNAIRE PHONOLOGIQUE POUR UNE POPULATION D'ENFANTS D'AGE MATERNEL

Le questionnaire qui est présenté ici a été élaboré dans le cadre d'une recherche portant sur l'apprentissage de la langue à l'école maternelle, recherche visant à promouvoir une pédagogie centrée sur la communication.

La communication linguistique pour être efficace, exige la maîtrise d'un certain nombre d'oppositions phonologiques. Il s'agit pour nous de permettre à l'enfant, quelle que soit son origine socio-culturelle ou géographique, de retrouver l'identité du système phonologique du Français à travers la pluralité des modèles qui lui sont proposés : modèle paternel, maternel, scolaire.

Partant de ces considérations, il nous faut donc envisager, non pas un système maximal avec toutes ses finesses, mais un système minimal nécessaire et suffisant à la communication pour que chacun puisse s'y référer (cf. Henriette Walter : « Diversité phonologique et communauté linguistique » in Jeanne MARTINET : **De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue**, P.U.F., Paris, 1972).

Un système maximal comprendrait toutes les distinctions constatées chez les sujets observés, même si certaines ne se trouvaient pratiquées que par l'un d'entre eux. Un système minimal au contraire se dégage de la confrontation des systèmes particuliers et retient seulement les oppositions communes à tous, donc réellement indispensables à assurer la communication. On oppose, deux à deux, les phonèmes qui ne diffèrent que par un trait pertinent : sourd sonore : /p/ ∼ /b/, nasal non nasal : /m/ ∼ /b/, point d'articulation : /p/ ∼ /t/.

Ces réflexions nous ont amenés à poser l'hypothèse pédagogique suivante :

Le maniement ludique de paires minimales judicieusement choisies :

a) favorise la mise en place du système phonologique,

b) aide l'enfant à utiliser efficacement les constituants sonores du langage et à assurer ses réflexes linguistiques.

Un exercice tel que l'apprentissage de petites chansons construites sur des paires minimales peut être utilisé à cet effet.

La plus ou moins grande maîtrise du système phonologique de la langue, l'évolution de cette maîtrise restant affaire individuelle, il nous fallait, pour construire les instruments pédagogiques nécessaires à l'expérimentation et pour valider celle-ci, pouvoir disposer d'un instrument nous permettant :

— de connaître le système phonologique des enfants avant de les soumettre à l'expérimentation ;

— de déterminer, quels sont les types d'oppositions, répondant aux critères de définition d'un système minimal sur lesquels il est nécessaire de

travailler systématiquement en référence à un groupe d'âge donné ;

— de mesurer les acquisitions.

En tenant compte de ces impératifs et dans la perspective d'une diffusion ultérieure de nos travaux, ce qui implique la nécessité de rendre ce questionnaire utilisable, non seulement par la facilité de son maniement, mais aussi par le temps nécessaire à sa passation et par le matériel utilisé, nous avons établi le projet suivant :

PROJET DE QUESTIONNAIRE PHONOLOGIQUE

1) Critères de construction phonologiques

Ce questionnaire porte principalement sur le système consonnantique. Les oppositions retenues l'ont été en fonction de leur rendement fonctionnel dans le Français contemporain ce qui explique que nous n'ayons pas apporté une attention particulière à la maîtrise du système vocalique dont certaines oppositions ne sont acquises que fort tard par les individus et d'autres en voie de disparition comme l'ont montré les enquêtes phonologiques antérieures auxquelles nous nous sommes référés. (Cf. MARTINET : **La prononciation du Français contemporain**, Paris, 1945. Deyhime **in la linguistique**, n° 1, n° 2, 1967, Baudrillard et col. **in La recherche pédagogique n° 43.**)

Cependant ce système se trouve presque entièrement reproduit dans notre questionnaire, notamment en ce qui concerne l'opposition entre les voyelles orales et les nasales.

On notera que nous avons travaillé avec des enfants de la région parisienne et l'on pourra, dans d'autres régions, éprouver le besoin d'adapter le questionnaire aux conditions locales.

PREMIERE ELABORATION DU QUESTIONNAIRE

Oppositions testées dans l'épreuve et mots de l'épreuve :

Oppositions testées	Initiale	Intervocalique	Finale
/p/ ~ /b/	poule - patte boule - balle	tapis tambour	
/t/ ~ /d/	tambour - tapis dent	gâteau rideau	patte salade
/K/ ~ /g/	café - cochon camion gâteau	chocolat figure	anorak bague
/f/ ~ /v/	figure - fer verre - vache	café savon	lave
/s/ ~ /z/	savon zorro	assis rasoir	tasse rose
/š/ ~ /ž/	chocolat jaune	cochon bougie	vache orange
m	moto	camion	pomme
n	nez	anorak	jaune
l	lit	chocolat salade	poule - boule
R	rideau - rose	anorak - orange zorro	rasoir - tambour figure - verre

Comme on peut le constater aisément sur le tableau ci-dessus un même mot peut être utilisé pour tester plusieurs oppositions. La liste des mots constituant l'épreuve se réduit donc à trente-cinq mots :

poule	tapis	patte
boule	tambour	salade
balle	gâteau	anorak
dent	rideau	bague
café	chocolat	laves (quand tes mains sont sales tu les...)
fer (à repasser)	figure	
	savon	
verre	assis	tasse
zorro	rasoir	rose
jaune	cochon	vache
moto	bougie	orange
nez	camion	pomme
lit		

2) Critères relatifs à l'âge des enfants soumis à l'épreuve

Les mots composant ce questionnaire ont été choisis en fonction de deux critères :

— appartenance au vocabulaire de très jeunes enfants, ce questionnaire devant pouvoir être utilisé dans toutes les sections de l'école maternelle,

— possibilité d'une représentation imagée ou de présentation de l'objet à nommer.

3) Pourquoi une épreuve de désignation

Nous avons préféré une épreuve de désignation à une épreuve de répétition afin d'avoir non pas l'image de ce que l'enfant est capable de reproduire mais celle de ce qu'il est capable de produire effectivement.

4) Passation

La passation de ce questionnaire est individuelle. A chaque mot correspond une image ou de préférence un objet que l'on montre à l'enfant et dont on lui demande le nom en posant la question : « Qu'est-ce que c'est ? ». La réponse de l'enfant est cotée (+) si elle est juste d'un point de vue phonologique, transcrite phonétiquement dans le cas contraire.

Pour avoir un relevé fidèle de ce que l'enfant produit, il est nécessaire d'enregistrer ses réponses sur bande magnétique et d'effectuer la cotation à partir de cet enregistrement. En effet nous nous sommes aperçus, lors d'essais, que la personne qui écoute les réponses de l'enfant cote bien souvent ce qu'elle aurait dû entendre et non ce qu'elle a effectivement entendu.

Il nous est donc apparu nécessaire d'introduire l'utilisation du magnétophone dans la passation de ce questionnaire ce qui la rend plus lourde mais garantit son efficacité.

II - EXEMPLE D'UTILISATION DU QUESTIONNAIRE

Seize enfants de moyenne section, âgés de 4 ans à 4 ans 10 mois ont été soumis à ce questionnaire le 2-11-72.

Les résultats individuels sont les suivants :

TABLEAU DES RESULTATS INDIVIDUELS

Enfants	Ages	Sourdes sonores	Point d'articulation	Nasales non nasales
Laurence	4 ans		/šokola/ → [sokola] /š/ → /s/ initiale	
Rocco	4 ans	/figyR/ → [fikyR] /g/ → /K/ intervoc.	/žon/ → [zon] /ž/ → /z/ initiale /buži/ → [buzi] /ž/ → /z/ intervoc. /vaš/ → [vas] /š/ → /s/ finale	
Catherine	4 a. 1 m.			
Jean-Claude	4 a. 1 m.		/Roz/ → [Ruž] /z/ → /ž/ finale /žon/ → [zon] /ž/ → /z/ initiale	
Patrice	4 a. 3 m.	/bag/ → [bak] /g/ → /k/ finale /oRãž/ → [oRãš] /ž/ → /š/ finale		
Virginie	4 a. 4 m.	/Roz/ → [Ruš] /ž/ → /š/ finale /gato/ → [kato] /g/ → /k/ /buži/ → [buši] /ž/ → /š/ intervoc.		
Jean-Fr.	4 a. 6 m.	/figyR/ → [fikyR] /g/ → /k/ intervoc. /bag/ → [bak] /g/ → /k/ finale /Roz/ → [Ros] /z/ → /s/ finale /zoRo/ → [soRo] /z/ → /s/ initiale /žon/ → [šon] /ž/ → /š/ initiale	/vaš/ → [vas] /š/ → /s/ finale [asisyRlasɛz] /š/ → /s/ initiale	
Paola	4 a. 6 m.		/savõ/ → [sabõ] /v/ → /b/ intervoc.	
Agnès	4 a. 7 m.	/figyR/ → [fikyR] /g/ → /k/ intervoc.	/savõ/ → [šavõ] /s/ → /š/ initiale	

Enfants	Ages	Sourdes sonores	Point d'articulation	Nasales non nasales
Gilles	4 a. 7 m.		/buži/ → [buzi] /ž/ → /z/ intervoc.	/tãbuR/ → [tabuRɛ̃] /ã/ → /a/
Nathalie	4 a. 7 m.	/oRãž/ → [oRãš] /ž/ → /š/ finale	/RazwaR/ → [RavwaR] /z/ → /v/ intervoc. /tãbuR/ → [pãburɛ̃] /t/ → /p/ initiale /buži/ → [buzi] /ž/ → /z/ intervoc. /vaš/ → [vas] /š/ → /s/ finale	
Elise	4 a. 7 m.	/Roz/ → [Ros] /z/ → /s/ finale	/žon/ → [zon] /ž/ → /z/ initiale /šokola/ → [sokola] /š/ → /s/ initiale /vaš/ → [vas] /š/ → /s/ finale /buži/ → [buzi] /ž/ → /z/ intervocalique	
Yannis	erreurs de vocabulaire trop nombreuses ; enfant grec			
Stéphanie	4 a. 9 m.	/figyR/ → [fikyR] /g/ → /k/ intervoc. /Roz/ → [Ros] /z/ → /s/ finale /savõ/ → [safõ] /v/ → /f/ intervoc.		
Corinne	4 a. 9 m.		/žon/ → [zon] /ž/ → /z/ initiale /vaš/ → [vas] /š/ → /s/ finale	
Catherine	4 a. 5 m.			

A partir des résultats individuels il faut effectuer un regroupement afin de déterminer quelles sont les oppositions sur lesquelles il faudra travailler.

Ainsi pour ce groupe d'enfant si nous regroupons les oppositions non-maîtrisées par type nous obtenons les résultats globaux suivants :

SOURDES SONORES

/k/ ~ /g/	7	dont 5 à l'intervocalique
/š/ ~ /ž/	6	dont 1 à l'intervocalique 3 à la finale 2 à l'initiale
/s/ ~ /z/	4	dont 3 à la finale 1 à l'initiale
/f/ ~ /v/	1	à l'intervocalique
Total	18	

POINT D'ARTICULATION

/s/ ~ /š/	9	dont 4 à l'initiale 5 à la finale
/z/ ~ /ž/	7	dont 4 à l'initiale 2 à l'intervocalique 1 à la finale
/t/ ~ /p/	1	à l'initiale
/v/ ~ /b/	1	à l'intervocalique
/z/ ~ /v/	1	à l'intervocalique
Total	19	

Ce sont les oppositions le moins bien maîtrisées par l'ensemble des enfants qui seront travaillées systématiquement.

Nous vous livrons ici un travail en cours de réalisation. Le questionnaire présenté n'est qu'un projet et comme tel susceptible de modification. Nous sommes actuellement en train de l'expérimenter. Nous le soumettrons ultérieurement, après remaniement s'il y a lieu, à validation.

II - PREMIER AJUSTEMENT DU QUESTIONNAIRE

Au cours de cette année scolaire nous avons procédé à une première mise à l'épreuve du questionnaire phonologique mis au point par notre équipe dans le double but :

1) Détermination des oppositions phonologiques à présenter aux enfants au cours de l'année.

2) Validation de l'action pédagogique entreprise. Nous avons pu faire, avec l'aide de M^me^ FONAGY, phonéticienne, le dépouillement des premières passations enregistrées et nous vous livrons ici les résultats de ce travail ainsi que les quelques conclusions, surtout d'ordre pratique que nous pouvons en dégager :

1) Au niveau des enregistrements.

2) Au niveau du questionnaire lui-même.

I. - PROBLEMES SOULEVES PAR LES ENREGISTREMENTS ET PROPOSITIONS

Lors du dépouillement nous avons rencontré les difficultés suivantes :

1) La plupart des enregistrements étaient « saturés », même la voix de l'institutrice.

2) Présence de bruits de fonds permanents.

3) Certaines institutrices chuchotent pour ne pas gêner l'enregistrement, par mimétisme l'enfant chuchote aussi ce qui rend ses productions inanalysables.

4) Le nom de l'enfant n'étant pas toujours donné avant son enregistrement, il est impossible de faire une analyse individuelle et difficile de prendre des points de repères surtout lorsque l'ordre de présentation des images ou objet n'est pas constant.

Tout ceci a fait que dans 95 % des cas nos enregistrements n'étaient pas « mesurables » et que seuls 30 à 40 % d'entre eux se prêtaient à des tests de perception.

A partir de cette expérience nous pouvons faire quelques propositions pratiques pour obtenir de meilleurs enregistrements.

1) Choix d'un matériel adapté pour que l'enregistrement soit plus fin, plus fidèle (magnétophone, micro...).

2) Pour éviter la saturation : utiliser un micro fixe. Quand l'enfant tient le micro à la main, la saturation vient en partie du fait que la bouche est trop près du micro. Il est donc préférable de poser celui-ci sur la table.

3) Maintenir une distance assez grande entre le micro et le magnétophone.

4) Pour éviter les fruits de fond :

a) couvrir la table sur laquelle on pose micro, objets et images, d'un tapis qui absorbe les bruits ;

b) prévoir l'aménagement d'une cabine d'enregistrement qui isole des bruits du reste de l'école. Cette cabine peut être réalisée à peu de frais avec des matériaux et des moyens très simples.

5) Pour faciliter l'identification des enfants, donner sur la bande, à voix intelligible, leur nom, au début de l'enregistrement.

6) Pour faciliter l'identification des mots prononcés par chaque enfant, si l'ordre de présentation n'est pas constant, l'institutrice devrait répéter chaque mot après lui.

7) Que la maîtresse évite de chuchoter, mais prononce clairement.

II. - ANALYSE DU MATERIEL OBTENU

On remarque que :

A) Les voyelles

1) Des voyelles s'ouvrent

/e/ → [ɛ] ainsi /ne/ → /nɛ/ nez

/Ø/ → [œ] dans bleu, cheveux, yeux

/o/ → [ɔ] dans cochon

/ã/ ↔ [õ] dans /mãtɔ̃/ → /mõtõ/
/savõ/ → /savã/

/u/ → [ɔ] dans /fu ʁ ʃɛt/ → /fɔ ʁ ʃɛt/

/ɛ/ → [æ] dans /mɛzɔ̃/ → mæzõ/

2) Des voyelles se ferment

/ɛ/ → [e] dans tête

/a/ → [æ] dans bague, banane

3) Nasalisation

La nasalisation est généralement très faible. On constate une nasalisation de la voyelle orale devant consonne nasale.

4) Confusions entre voyelles nasales

confusion entre /ã/ : /õ/ dans menton

confusion de /œ̃/ : /yn/

exemple : une pomme - ỹ pom ỹm pom œ̃m pom
œ̃ pom

le phonème /œ̃/ semble se maintenir chez les enfants de la jeune génération.

5) Longueur des voyelles

— Voyelles finales brèves, abruptes.

— Voyelles longues deviennent brèves dans :

« tête »,
« queue ».

6) Aspiration des voyelles finales surtout /i/

/i/ → [ih], [iç]
/e/ → [eh], [ex].

7) /wa/ → [oa].

B) Les consonnes

1) Palatalisation

a) Des occlusives devant [i], [y]
voiture → [vwacy ʁ]

/t/ → [c]

/d/ → [ʄ]

/K/ → [Kj] → [c] ex. : figu ʁ → /ficy ʁ /

b) Palatalisation spontanée

/s/ → [s'] ou [ʃ]

/z/ → [z'] ou [ʒ]

/t/ → [t']

/d/ → [d']

/l/ → [ʎ]

/g/ → [g'] ex. : /bag/ → [ba] en position finale.

2) Les constructives deviennent affriquées ou occlusives

/š/ → [tš] chaise → [tšɛ:z]
vache → [vatš]

/ž/ → [dž] ou [d] jaune [dɔn]

/s/ → [tš] ou [c] monsieur → [micu]
cochon → [Kotšõ]

3) Les occlusives deviennent constructives

/g/ → [ɣ] en position intervocalique

/g/ → [j] en position finale, bague → [baj:]

4) Les occlusives deviennent affriquées

[p] → [pf] devant /w/

5) Neutralisation de l'opposition

[s] : [š]

[z] : [ž]

6) Neutralisation de la corrélation sourde-sonore

[p] : [b]
[t] : [d]

Ils apparaissent comme non-voisés ou très imparfaitement voisés. — Les non-voisées le restent.

7) Aspiration des occlusives

[K] → [K^{e}]

[t] → [t^{e}]

8) Formes hypercorrectes

occlusive + ʁ en finale → occlusive
occlusive en finale → occlusive + ʁ
surtout (ou seulement) après [u]
ainsi [Kud] → [Ku : d ʁ]

Notre questionnaire doit donc être remanié pour prendre en compte, plus largement, le système vocalique surtout en ce qui concerne les voyelles nasales.

D'autre part, nous avons été amenés à modifier notre grille de mots, certains d'entre eux étant très difficiles à obtenir en raison du manque de contrainte des stimuli inducteurs, ou de leur difficulté pour des enfants jeunes. Ce sont :

tapis
figure
rose
jaune
salade.

Nous proposons le nouveau questionnaire ci-après que nous pensons pouvoir valider au cours de la prochaine année scolaire.

NOUVELLE LISTE DE MOTS DE L'EPREUVE PHONOLOGIQUE

Oppositions testées	Initiale	Intervocalique	Finale
/p/ ~ /b/	poule - patte - pain boule - balle	drapeau - tapis tambour	pipe jambe
/t/ ~ /d/	tambour dent	gâteau rideau	patte - assiette culotte coude
/K/ ~ /g/	café - cochon camion - culotte queue gâteau	chocolat marguerite ? escargot	anorak bague
/f/ ~ /v/	fer (à repasser) fleur vache - verre	café savon	œuf lave
/s/ ~ /z/	savon zèbre - zorro	assiette rasoir	tasse chaise
/s/ ~ /ž/	chocolat jambe	cochon bougie	vache orange
/m/	moto	camion	pomme
/n/	nez	anorak	canne (ou banane)
/l/	lit - lave	chocolat, culotte	poule - boule - balle
/R/	rideau	anorak - orange	verre - rasoir - fer tambour - fleur

Nous avons été amenés à modifier légèrement la grille initiale, certains mots y figurant ne pouvant pas être obtenus facilement des enfants, certains phonèmes n'y apparaissant pas dans toutes les positions.

Mots non obtenus :

tapis complété par drapeau
figure complété par escargot
zorro complété par zèbre
rose complété par chaise
jaune complété par jambe

mots ne figurant pas dans la première grille :

pipe /p/ en finale

œuf /f/ en finale.

V. - MISE EN PLACE PROGRESSIVE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE (Enfants de 4 à 6 ans)

RAPPORT D'EXPERIENCE : OBJECTIFS, HYPOTHESES, STRATEGIES PEDAGOGIQUES, CONTROLES

TABLEAUX ANNEXES

Simone PERRON et son équipe pédagogique

I - RAPPORT D'EXPERIENCE

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de l'appétence à la communication, et dans un deuxième temps, dans celui d'une prise de conscience progressive par l'enfant, des unités de première et de deuxième articulations. Nous avons cherché d'abord comment faciliter l'accès à la langue orale de l'enfant de moins de six ans, un maniement aisé de cette langue lui permettant à la fois de mieux s'affirmer en tant que personne et de mieux établir ses relations avec les autres. Nous avons tenu compte du fait que la mise en place des unités de première articulation et celle des unités de deuxième articulation se font conjointement, l'une s'appuyant sur l'autre, dans une langue vécue par l'enfant dans sa totalité. Nous avons observé que l'effort des enfants dans leur prise de conscience de la langue s'effectue de pair au niveau des deux articulations et non successivement.

Néanmoins, dans un souci méthodologique et pour aboutir à la mise en place d'un dispositif expérimental, nous avons volontairement restreint notre recherche à un travail descriptif, analytique, concernant le système phonologique et en particulier le système consonnantique. C'est de ce travail dont nous rendrons compte ici. Sur ce plan, nous avons essayé de définir avec exactitude les termes de l'expérimentation. Nous pouvons déjà affirmer que cette recherche débouche sur un travail de recherche pure (au niveau des linguistes), et aussi sur des procédures d'évaluation et des applications pédagogiques.

Nous envisageons un travail aussi systématique sur le plan syntaxique. Mais nous tenons à rappeler que tant d'un point de vue linguistique que pédagogique, c'est le fonctionnement de la langue dans sa totalité qui retient notre attention.

APPRENTISSAGE ET CREATION

Ce travail de recherche a été effectué dans le groupe de recherche « Langue parlée - langue écrite » de l'I.N.R.D.P., avec l'appui scientifique de Jeanne Martinet, linguiste, avec la collaboration de Marie-Christine Droin, orthophoniste,

par Simone Perron, directrice d'école maternelle (Choisy-le-Roi).

Acquisition et maîtrise du système phonologique de la langue par l'usage de chansons et formulettes construites sur des paires minimales.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre des incitations à l'écoute et au maniement de la langue orale comme facteurs aidant à la communication.

A - RAPPEL DES CONSTATS

A partir d'observations continues qui se sont développées sur plusieurs années nous avons constaté que les enfants appartenant à des milieux socio-culturels défavorisés disposaient d'un système de communication verbale moins efficace que celui des autres ; ceci, non seulement en raison d'une syntaxe moins élaborée, mais surtout en raison d'un retard dans la maîtrise du système phonologique.

Or, lorsque l'enfant prononce mal, son discours est inintelligible, il n'est pas pris en considération par les autres enfants. Nous avons observé que vers l'âge de 4 ans, 4 ans 1/2, l'enfant qui prononce mal prend conscience du peu d'intérêt des autres, voire de leur moquerie. Ceci aboutit à des blocages fréquents qui l'empêchent de s'affirmer en tant que personne, et d'établir des relations avec les autres.

Nous avons pensé qu'il nous appartenait d'apporter aux enfants en difficulté une aide efficace.

B - OBJECTIFS

Nous avons donc été amenées à formuler un objectif qui pourrait être opérationnel, objectif que l'on peut développer ainsi :

— 0_1 - susciter le désir et le plaisir de parler,

— 0_2 - développer les capacités de communication verbale (en situation d'autonomie : terme discuté sous l'angle de la performance à Dijon).

Cet objectif a été transformé en termes d'hypothèses opérationnelles, hypothèses pédagogiques, lesquelles débouchent sur un ensemble de procédures pédagogiques.

C - HYPOTHESES

1) Le maniement ludique de paires minimales choisies en fonction :

— des difficultés objectivement repérées,

— du niveau de compréhension de l'enfant,

— de la cohérence syntagmatique de l'énoncé,

— de leur insertion dans le vécu pédagogique,

favorise la mise en place du système phonologique et sa mise en œuvre dans la communication.

Cette hypothèse se développe sur deux plans :

a) celui des incitations à l'écoute et au maniement de la langue orale,

b) celui de la prise de conscience possible des caractéristiques sonores de la langue orale au niveau phonématique.

Nous avons envisagé l'exploitation de l'hypothèse pédagogique dans les trois sections :

— petite section : sensibilisation,

— moyenne section : écoute plus affinée,

— grande section : écoute élaborée avec liaison avec l'école primaire.

Mais, tenant compte du fait que la mise en place des unités de première articulation et celle des unités de deuxième articulation se fait conjointement, l'une s'appuyant sur l'autre, dans une langue vécue par l'enfant dans sa totalité, nous avons, au

niveau syntaxique formulé la deuxième hypothèse suivante :

2) Le maniement ludique d'énoncés produits accroît et affine chez l'enfant l'utilisation des structures syntaxiques et sémantiques.

D - UN INSTRUMENT EXPERIMENTAL : LE QUESTIONNAIRE PHONOLOGIQUE

Conjointement à la recherche d'une formulation précise de ces hypothèses, nous avons cherché un instrument qui nous permette de connaître le système phonologique des enfants avant et après l'expérimentation (ce questionnaire, établi avec l'aide de M^lle^ DROIN, orthophoniste, figure à la fin du rapport). Ce questionnaire phonologique, simple à manipuler (nommer un nombre minimum d'objets familiers ou d'images les représentant) semble utilisable par chaque institutrice et applicable à des moments séparés si on le désire (ex. : questionnaire portant sur l'opposition sourde/sonore).

L'institutrice enregistre les enfants de sa classe. Elle peut alors déterminer quelle proportion d'enfants de la classe maîtrise ou non l'opposition. Elle peut ainsi éliminer les oppositions trop délicates pour le niveau moyen des enfants ou celles qui sont le fait d'un ou deux enfants en particulier et qu'elle pourra aider dans une relation individuelle. Nous avons noté que les altérations les plus fréquentes chez les enfants de quatre à cinq ans portent sur les oppositions

sourde /k/ /f/ /s/ /š/
sonore /g/ /v/ /z/ /ž/

et aussi /ñ/, /gr/, /tr/

ainsi que /l/ et /r/

les oppositions au point d'articulation

/s/ /t/ /d/
/š/ /k/ /g/,

et les voyelles nasales /ã/, /ɛ̃/, /õ/.

L'institutrice recherche ensuite les « paires minimales » qui conviennent et sur lesquelles elle va pouvoir travailler avec les enfants.

E - PROCEDURES PEDAGOGIQUES

I - Travail linguistique préparatoire Apports linguistiques

(cf. les articles de M^m^ MARTINET)

Nous avons travaillé dans une **perspective oppositionnelle**, considérant le système phonologique comme un système d'oppositions tel que **le changement d'un phonème dans des contextes phoniques identiques entraîne un changement de sens qui facilite la perception de l'opposition phonologique.**

Ex. : « le petit chat a léché la crème »,
« le petit chat a laissé la crème ».

Il s'agissait pour nous de proposer aux enfants des **oppositions pertinentes.** « En effet, le fait de ne pas maîtriser une opposition, même dans le cas de paires minimales, n'est pas toujours une entrave à la communication, dans la mesure où les contextes peuvent lever l'ambiguïté. »

Pour qu'une paire minimale implique une ambiguïté, il faut que les différents termes qui la constituent appartiennent au même paradigme, par exemple, deux noms du même genre, deux adjectifs, deux verbes (M^m^ MARTINET). A ce niveau des oppositions phonologiques on ne travaille plus au niveau de la simple perception, mais au niveau de la distinction linguistique.

Les recherches linguistiques ont mis en évidence que le système phonologique de l'enfant ne semblait pas établi aussitôt qu'on le pensait et que certaines oppositions ne sont mises en place que tardivement : /ɛ̃/ ~ /œ̃/ et /ɑ/ ~ /a/ par exemple.

Cependant il s'agit-là d'oppositions qui tendent à disparaître dans le Français parlé actuel. On peut donc tenir compte d'un **système minimum, nécessaire et suffisant à la communication,** même si, en fait, chaque sujet dispose d'un système plus étendu. Ce système restreint est défini dans l'article de M^m^ Martinet :

Voyelles

Orales	Nasales
/i/ /y/ /u/	/ɛ̃/ /õ/
/e/ /ə/ /o/	/ã/
/ɛ/ /œ/ /ɔ/	
/a/	

Consonnes

Opposition

sourde	/p/	/t/	/k/	et	/š/	/s/	/f/
sonore	/b/	/d/	/g/		/ž/	/z/	/v/

Opposition nasale ~ non nasale

/p/ /t/ } orales
/b/ /d/ }
/m/ /n/ nasales

Opposition du point d'articulation

/t/	/t/	/s/	/s/	/z/	/z/
/k/	/p/	/š/	/f/	/v/	/ž/

/l/ et /r/ s'opposant en bloc à tout le système.

Il convient de faire acquérir à l'enfant les oppositions **nécessaires au fonctionnement de la langue.**

Travail des institutrices sur le plan linguistique

Les institutrices ont été amenées :

— à rechercher des phonèmes qui se différencient par un seul trait pertinent /f/ ~ /v/,

— à retrouver les relations dans la même série,

exemple : /t/ / /k/ = /d/ / /g/ = dentales / palatales

— à rechercher des **paires minimales** qui s'opposent par la présence d'une telle différenciation (tasse - tache), la différence d'un seul phonème engendrant des signes de sens différent,

— à trouver des situations où l'emploi des paires minimales dans des contextes identiques créaient une ambiguïté :
(il a cassé l'auto - il a caché l'auto)
(donne-moi la brosse - donne-moi la broche)
(il a laissé la crème - il a léché la crème), etc.

Cette recherche théorique ainsi effectuée, les institutrices à l'aide du questionnaire phonologique ont cerné les besoins des enfants de leur classe.

L'acquisition de la langue se faisant par une lente assimilation, par corrections successives, par tâtonnements, il nous fallait trouver des moyens pédagogiques permettant dans le temps de présence à l'école, et avec un effectif d'au moins 35 enfants, d'assurer à ceux-ci la maîtrise d'un système minimum suffisant pour que chacun puisse s'y référer et communiquer. Sur ce plan précis de l'acquisition par imprégnation-assimilation, le nombre d'élèves présents ne permettait pas d'utiliser avec efficacité les relations individualisées maitresse-enfant, ni le travail dans des réseaux de communication restreints (moins de 10 enfants) car les contacts avec les modèles n'auraient pas été assez longs. Il fallait trouver **un entraînement collectif sous forme de jeu,** qui favoriserait la répétition quotidienne, avec participation active du plus grand nombre possible d'enfants. Il ne fallait pas craindre de répéter, sans pour autant lasser les enfants.

Conditions de l'expérience

L'expérience a été tentée au niveau d'une moyenne section dans une école de Choisy-le-Roi.

Les enfants sont répartis dans les couches moyennes de la population. L'institutrice, titulaire, dirige cette section depuis cinq ans. C'est une personne dynamique, valorisante qui sait mettre les enfants en confiance. — Elle accepte volontiers dans sa classe les enfants qui ont des difficultés de type affectif et en général elle établit très vite un climat de confiance et de bonnes relations entre elle et chacun des enfants. — Elle croit à sa valeur d'éducatrice et elle est persuadée qu'elle « doit » apporter quelque chose aux enfants. — Elle pense que la plupart des enfants ont le goût « d'apprendre » et que certains apprentissages sont libérateurs. — De plus, elle croit à la valeur du groupe-classe, et sait susciter chez ses élèves la joie d'appartenir à ce groupe.

Description des procédures pédagogiques

Nous n'en sommes actuellement qu'à un stade descriptif des procédures pédagogiques. Il reste à en dégager les traits pertinents, ce qui nous permettra d'élaborer des matrices fonctionnelles inductrices d'interventions pédagogiques rationalisées, voire codifiées.

a) Dans un premier temps, nous avons travaillé sur le plan des incitations à l'écoute et au maniement de la langue orale.

Nous avons observé trois phases :

— 1re phase : Reconnaissance à l'écoute d'une opposition phonologique.

Exercice d'imprégnation et d'écoute.

Apprentissage passif : Certains enfants apprennent à très bien distinguer l'opposition à l'oreille avant de pouvoir la réaliser sur le plan articulatoire. Exemple : « donne-moi le tube » ou « donne-moi le cube », « montre la poule » ou « montre la boule », oppositions comprises dès la petite section alors que peu d'enfants sont en mesure de les réaliser.

— Nous avons créé des situations motivantes simples, vécues aussi naturellement que possible, et conduisant les enfants à opérer cette discrimination. Ainsi, les enfants de la moyenne section ont été chargés de nourrir un petit chat et d'observer les réactions de celui-ci. Nous avons provoqué les oppositions suivantes : « laisser - lécher », « toucher - tousser », « touché - couché », « tasse - tache », « tasse - casse ». Des occasions fortuites ont été aussi utilisées. Nicolas avait perché son bonnet sur un arbre de la cour. Les enfants ont cherché quels autres « méfaits » étaient commis pendant la récréation. Les paires minimales suivantes : « perché - percé », « cassé - caché », ont surgi à cette occasion. — Ces situations vécues ont permis de délimiter des champs de communication dans lesquels les enfants cernent le mieux le sens des mots.

Les situations naturelles ont été doublées d'histoires et de jeux de marionnettes faisant revivre les scènes vécues. Il y avait aussi un essai de créer un référentiel commun, car « dans la langue, on ne saurait isoler, ni le son de la pensée, ni la pensée du son » (Saussure).

— 2e phase : Imitation et reproduction de cette opposition dans un contexte particulier. Apprentissage actif. Exercices de répétition. Chansons, formulettes, et jeux de mains.

Pour que les enfants puissent reproduire et utiliser effectivement les modèles proposés, il faut que ceux-ci soient reconnus et intériorisés. C'est pourquoi les institutrices ont été amenées à faire entrer ces oppositions dans des chansons, des poèmes rythmés, des jeux de mains qu'elles ont créés à cet effet (1). Le goût des enfants pour les formulettes en permet de multiples réauditions et récitations. — Ces répétitions favorisent l'intériorisation du modèle choisi pour arriver, après de nombreux essais, à la **libre expression** par l'enfant des formulettes qu'il maîtrise. Nous espérons créer ainsi un système « d'habitudes articulatoires » favorisant l'expression spontanée.

Les textes ont été créés en référence à des comptines ou des chants populaires très simples sur le plan des structures mélodiques et rythmiques ; ils sont construits sur des paires minimales.

Ces textes « racontent » les moments vécus dans la classe. La connaissance de la situation aide ainsi à mieux cerner le sens des mots. Les enfants attendent avec impatience le moment des comptines. Ils aiment à en « retrouver » mentalement le texte, à « prévoir » ce qui va être dit — la familiarisation avec le texte en permet (comme pour le conte) une audition plus active —. Mémoire des gestes, mémoire du rythme, mémoire musicale viennent en aide à la mémorisation des paroles.

Au début de l'année, les chansons sont dites collectivement, seuls les enfants « volontaires » sont amenés à les dire individuellement face au groupe. Cet anonymat dans le groupe rassure les moins audacieux. Le texte n'engage pas l'enfant affectivement et aide les timides à sortir de leur mutisme. Ce n'est qu'après une bonne adaptation que chacun des enfants, avec l'aide de l'institutrice sera amené à « faire plaisir aux autres ».

L'utilisation de la marotte que l'enfant tient pendant la récitation l'aide aussi à se rassurer. (Nous appelons marottes des marionnettes dont la tête est fixée sur un bâtonnet ce qui en rend la manipulation plus aisée). Lorsqu'un climat détendu est assuré le travail commence. Chaque jour des chansons sont dites collectivement, chaque jour un ou deux enfants sont invités à dire une chanson aux autres. — La maîtresse ensuite fait redire à l'enfant un groupe de mots de la chanson. — Les

(1) Nous utiliserons ici le terme de chanson ou de formulette, plutôt que celui de comptine, qui désigne plus particulièrement des formules scandées servant à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu.

autres enfants sont invités avec insistance à bien écouter pour dire ce qui a été bien dit, ce qui n'a pas été bien dit. L'enfant qui dit individuellement est enregistré au magnétophone et invité à s'entendre. — Il y a donc écoute collective puisque même « l'émetteur » participe à l'audition de « sa » chanson et reçoit une image objective de ce qu'il vient de dire. La maîtresse l'aide à accepter son erreur et l'encourage à la corriger. Elle lui donne quelques indications pour bien placer sa langue lors de l'émission du mot demandé. — Elle-même articule en exagérant l'effort musculaire de son visage. La vue vient ainsi en aide à l'entraînement de l'ouïe et cet aspect moteur n'est pas à négliger.

L'enfant est fortement encouragé par l'attitude de la maîtresse qui le félicite de ses efforts et par le soutien du groupe des enfants, qui font preuve, à ce moment, d'un effort considérable d'attention, effort qu'on ne leur demande que pendant un temps très court. Aucun enfant ne termine sur un échec. Si la répétition d'un premier mot est trop difficile, la maîtresse lui demande de répéter ensuite un autre mot ou une autre expression qu'il maîtrise parfaitement. La répétition n'est pas ici une imitation purement mécanique, car l'enfant apprend à choisir, dans l'inventaire des phonèmes connus de lui, celui qui permet de produire le son voulu. C'est le début d'une opération de classement. Il y a ensuite récitation active et joyeuse de la chanson par tout le groupe.

— 3e phase : Production de cette opposition dans le langage spontané et la communication.

Maîtrise de l'opposition : Nous avons noté un décalage entre le moment où l'enfant maîtrise l'opposition dans le cadre de la chanson et celui où il la maîtrise en situation d'expression spontanée.

a) Nous favorisons donc la réinsertion de cet acquis en laissant aux enfants dans les coins de jeux la libre disposition des marottes qui servent à dire les comptines. Certains enfants s'exercent spontanément à dire les textes connus ; d'autres improvisent des scénarios nouveaux où les oppositions ont l'occasion de figurer, d'autres utilisent les marottes comme des jouets, mais là encore, les oppositions sont souvent utilisées et souvent en situation de communication. Nous avons noté que très souvent les enfants se reprennent eux-mêmes ou se corrigent les uns les autres à l'occasion d'énoncés personnels.

b) Nous avons aussi favorisé l'utilisation des oppositions par un jeu d'images utilisé dès la moyenne section.

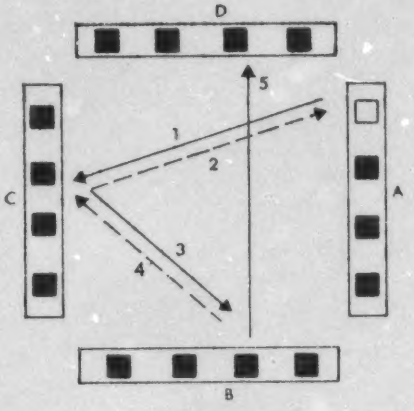
Matériel utilisé :

1) Imagier du Père Castor, Flammarion. On pourrait utiliser d'autres types d'images de même taille.

2) Rectangles de bristol comportant quatre cadres chacun de la taille d'une image de l'imagier.

L'institutrice choisit des images où figure l'opposition phonologique ; (notons qu'il est difficile de figurer des paires minimales).

Déroulement du jeu : Quatre à six joueurs A ; B ; C ; D ; sont placés autour d'une table ovale ou d'un groupe de six tables individuelles placées face à face.



Chaque joueur a quatre images sur son carton. Le joueur A... n'en a que trois. Il formule sa demande selon un « rituel » : « S'il te plait, C... donne-moi le (ici le nom de l'image) ». C... donne l'image et c'est à son tour de jouer. Le jeu est très bien accueilli par les enfants, sauf par les moins socialisés qui, au début, thésaurisent les images et refusent l'échange. Dans l'ensemble de la section des moyens, les enfants sont capables de jouer entre eux, sans intervention de la maîtresse, pendant environ vingt minutes, surtout si on renouvelle le jeu en changeant de temps en temps les images.

Il arrive que le jeu dégénère sous l'impulsion d'un meneur qui peut substituer aux formules uti-

lisées un tour plus argotique. Ainsi, Henri, 4 ans 6 mois remplace « donne-moi la chaussure » par « file-moi la godasse » et rit de la substitution, car de toute évidence, il maîtrise le niveau de langue utilisée.

Ce jeu n'entraîne pas l'utilisation de formes syntaxiques. Il s'agit d'un jeu phonologique et utile à ce titre. Il ne faut pas lui demander plus. D'autres exercices comporteront un entraînement au fonctionnement de la syntaxe.

Des réseaux de communication sont aussi formés

— soit spontanément,

— soit à l'instigation de l'institutrice,

autour de livres de bibliothèque dans lesquels on retrouve les mots utilisés.

Conclusion

Au niveau de cette section des moyens, il ne restait plus, en fin d'année que deux enfants qui présentaient des difficultés de prononciation. Ces enfants sont actuellement en rééducation orthophonique car ils présentent aussi des troubles psychologiques.

Nous comptons maintenant entrer dans la phase expérimentale à l'aide de l'épreuve phonologique citée plus haut. Il est bien évident que cet effort systématique d'appropriation de la langue s'inscrit dans un faisceau d'autres approches de la langue où expression, invention, spontanéité sont favorisées.

b) Ecoute élaborée - prise de conscience des unités phoniques de la langue

Dans un deuxième temps, et au niveau de la grande section, nous avons tenté de travailler en direction de la prise de conscience possible des caractéristiques sonores de la langue. Mais les recherches ne font que commencer.

I) Jeu de langage à règles

Les enfants ont été conduits à analyser auditivement les oppositions phonologiques. Au troisième trimestre, beaucoup d'enfants de plus de 5 ans et demi ont pris conscience de la différence à l'écoute.

a) Le jeu des « histoires »

A partir de l'opposition /s/ ∼ /š/, entendue dans les paires minimales « cache » et « casse », la maîtresse a proposé de chercher dans quels mots on entendait /s/ ou /š/. Au fur et à mesure des découvertes, la maîtresse dessinait, en quelques traits simples suggérés par les enfants : exemples :

/š/	/s/
shampoing, cheval, chaton, champagne, biche	souris, poisson, ceinture, saucisse, masque

Les enfants sont invités à vérifier si les mots suggérés sont classés dans le tableau qui convient.

b) Les enfants inventent une histoire à partir de deux ou de plusieurs images du tableau ainsi constitué. Ils disent leurs histoires individuellement. Exemple : « La chatte et le chaton vont au château, mais le chien et le cheval ne veulent pas ; il s'en vont dans les champs ».

« La chatte et le chaton sont sur le cheval ; ils apportent du champagne, des cornichons et du shampooing ».

« La chatte lave les chaussures du chaton dans la machine à laver ».

Certains enfants trouvent rapidement une histoire, simple ou complexe.

D'autres ont plus de difficultés et même, quelquefois, ont besoin de support des histoires racontées par leurs camarades plus habiles pour créer leur propre syntaxe. Mais tous participent avec plaisir à la création de ces histoires. Il s'agit pour eux d'une activité ludique et c'est leur imagination créatrice qui est source de joie. Les histoires peuvent être enregistrées au magnétophone. Ils ont d'ailleurs appelé cette activité « faire du cinéma », ce qui a entraîné l'activité suivante :

c) La maîtresse a proposé aux enfants de dessiner leurs histoires. Certains ont utilisé la technique « bande dessinée » avec découpage en plans séquentiels. Il y a là une technique intéressante que nous nous proposons d'explorer.

Quelques enfants, parmi les plus évolués ont manifesté le désir **d'écrire** leurs histoires. Ils ont utilisé les mots qu'ils connaissaient, reconstitué certains mots à partir d'éléments connus ou demandé

des mots à la maîtresse. Tous ont essayé au moins d'écrire quelques mots qu'ils avaient choisis. Des problèmes ont surgi du fait que l'analyse auditive ne recouvre pas l'anayse visuelle. Ainsi le /šã/ de shampooing et de champignon, ne se retrouve pas dans une graphie unique.

II) Tri discriminatif

La maîtresse a proposé aux enfants des ensembles d'images contenant l'opposition phonologique. Ils ont été chargés de les trier selon le critère : d'un côté les images où l'on entend /š/, de l'autre les images où l'on entend /s/. Là encore, on note un vif intérêt. Nous avons groupé les enfants par niveau, sinon les plus rapides accaparent le jeu, ne laissant pas au plus lents le temps de réagir. Pendant et après le tri les enfants sont invités à vérifier et à discuter le bien-fondé de tel ou tel choix. Eric, qui prononce /səval/ classe l'image du cheval dans le tableau des /s/. Il y a aussi des problèmes lorsque l'image n'est pas nommée convenablement.

Laurence . « Dans corde, y'a pas /s/ ni /š/ ».
Frédéric : « C'est pas corde, c'est ficelle ! ».

Certains mots « chaussure », « chaussette » qui contenaient les deux phonèmes qui ont été source de discussion parmi les enfants les plus avancés : « Faut les mettre dans le milieu », il y a les « deux » (sous-entendu les deux phonèmes). Par la suite, ce problème a été résolu mathématiquement sur le plan de l'intersection par trois enfants de la classe. Les autres enfants ont classé les mots litigieux dans l'un ou l'autre des tableaux. Il ne nous a pas été possible de savoir s'ils discernaient mieux l'un des phonèmes ou s'ils plaçaient l'image au hasard pour répondre à la consigne « classe les images ».

Conclusion

Il serait intéressant à notre avis de travailler au niveau de la prise de conscience des oppositions phonématiques, de développer au niveau de la langue orale ces capacités de discrimination.

Nous pensons que ces acquis seront réinvestis lors de l'apprentissage de la langue écrite, favorisant ainsi son acquisition.

Ouverture vers une seconde hypothèse

Devant la joie et l'effort coopératif des enfants, nous nous sommes demandé si, à l'instar de l'éducation motrice où le mouvement trouve sa motivation en soi, et où l'enfant éprouve de la joie à vaincre ses propres difficultés, la motivation à utiliser le langage ne pourrait pas grandir au fur et à mesure que l'outil serait mis au point, l'autonomie verbale permettant une activité accrue. Nous pensons que la joie du progrès ressenti peut en soi, inciter l'enfant à vaincre les difficultés que lui procure la maîtrise de son système phonateur. Nous pensons donc, suppléant ainsi au défaut de paires minimales, pour certaines oppositions, jouer sur des « nonsense words » (par exemple, des noms inventés pour des couples de marionnettes, Croque le chat et Trotte la souris), des imitations de cris d'animaux, des onomatopées. Il faudrait cependant bien séparer :

— les jeux **non-linguistiques** et phonétiques, mettant en cause des productions étrangères au système phonématique de la langue, mais susceptibles de développer la maîtrise de l'appareil phonateur et la discrimination auditive d'une part ;

— **et des jeux linguistiques** faisant appel aux seules productions phoniques utiles au fonctionnement de l'outil-langue.

II - DOCUMENTS PEDAGOGIQUES COMPLEMENTAIRES

Premiers travaux sur l'hypothèse 2 (structures syntaxiques)

ENTRAINEMENT A UNE UTILISATION ACTIVE DE LA LANGUE AU NIVEAU SYNTAXIQUE

Nous pensons qu'à l'âge de nos enfants d'école maternelle l'enfant ne peut prendre conscience de ce qu'est un patron syntaxique que s'il y a été exposé suffisamment.

Il faudrait que nous disposions d'un matériel suffisant de patrons syntaxiques, sous des formes différentes, pour que l'enfant puisse reconstruire « sa grammaire » (d'après M^me^ MARTINET). — Nous pensons que l'utilisation des chansons peut nous permettre de faire « travailler » les enfants non

seulement au niveau phonologique, mais aussi au niveau syntaxique et au niveau de certaines particularités morphologiques du français qui touchent surtout au verbe. Il faudrait un choix de « patrons syntaxiques minimum » qui constitueraient une base de départ pour une utilisation active de la langue par commutation d'éléments connus.

Peut-être une grille permettrait-elle à l'institutrice d'établir ces patrons.

Notre hypothèse

Elle s'inscrit dans une hypothèse plus générale selon laquelle, partant de la libre expression de l'enfant, nous lui fournissons les moyens de la structurer plus finement.

Nous la rappelons ici :

« le maniement ludique d'énoncés produits accroît et affine chez l'enfant l'utilisation des structures syntaxiques et sémantiques ».

Objectifs. Nous cherchons :

1) — à cerner les tournures syntaxiques acquises par les enfants au cours de leur libre expression,

— à enrichir ce capital,

— à provoquer et à renforcer l'intuition de l'adaptation de la langue aux diverses situations dans lesquelles l'enfant se trouve engagé, en suscitant la découverte et la maîtrise progressive des contraintes linguistiques qui favorisent cette adaptation,

— à réactiver par l'exercice ludique toujours motivé la production répétée des tournures en voie d'acquisition,

— à remettre l'enfant en situation d'autonomie pour vérifier s'il y a véritable fonctionnement et réemploi des tournures proposées.

2) Problème de la prise de conscience de la segmentation de l'énoncé au niveau de la première articulation.

« L'enfant qui commence à parler apprend à manier des segments d'énoncés voire des énoncés entiers, avant d'être capables d'utiliser dans d'autres contextes les différents monèmes dont ils se composent. En d'autres termes, il lui reste à découvrir toutes les ressources de la première articulation en rapprochant, inconsciemment en général, des énoncés qui ne diffèrent que par un seul monème... » Martinet, Eléments de linguistique générale.

Notre rôle va donc être d'aborder ce problème de la segmentation de l'énoncé en confrontant chaque énoncé avec d'autres énoncés qui diffèrent avec lui par la commutation d'unités minimales. L'opération amènera petit à petit l'enfant à analyser les énoncés ou fragments d'énoncés en mots puis en unités significatives successives minima : les monèmes.

Description des procédures pédagogiques

Notre support : chansons et formulettes. Nous privilégions ce support :

— parce que les enfants ne se lassent pas de répéter les chansons et les formulettes proposées ;

— parce que leur contenu où le réel et l'imaginaire se côtoient, convient au besoin de fabulation typique à tous les âges de l'école maternelle ;

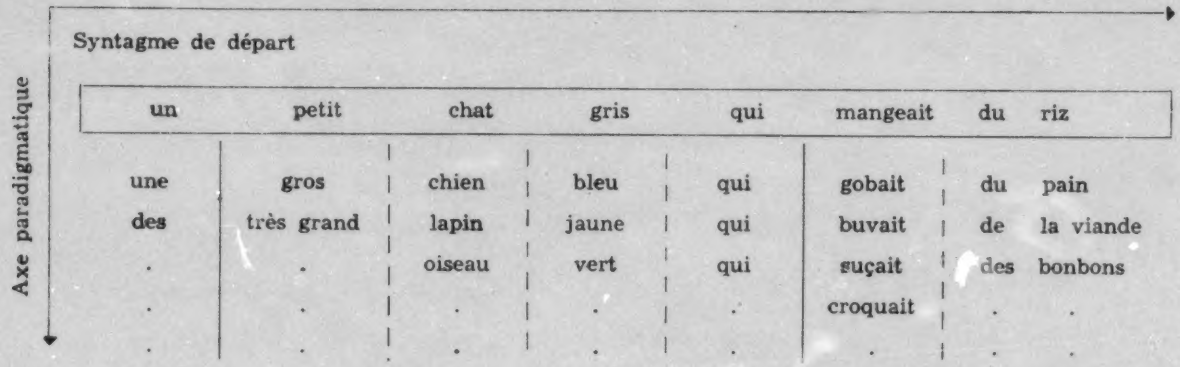
— parce que le rythme et la mélodie aident à leur mémorisation rapide et qu'ainsi tous les enfants de la classe disposent en peu de temps du même référentiel ;

— parce que les enfants peuvent opérer dans ces textes des découpages qui favorisent des synthèses ultérieures, c'est-à-dire la création de textes nouveaux ;

— parce que ces textes se prêtent, de la part des institutrices, à une analyse linguistique préalable des formes et des structures qui leur permet de mesurer les difficultés tant sur le plan phonologique que sur le plan syntaxique. Elles sont ainsi en mesure d'orienter les activités des enfants avec plus de sécurité puisqu'elles ont pu repérer à l'avance les seuls types d'arrangement possibles des unités de l'énoncé et les types de commutation possibles sur l'axe paradigmatique. Ainsi la créativité des enfants peut s'exercer dans des cadres linguistiques préalablement maîtrisés par l'institutrice.

La prise de conscience de la segmentation de l'énoncé se fait par comparaison d'énoncés. A partir du texte d'une chanson bien connue des enfants, il leur est demandé d'opérer des commutations dans le texte (sur l'axe paradigmatique). L'on observe ensuite ce qui se passe sur l'axe syntagmatique à partir des commutations de départ.

Ex. : Axe syntagmatique



Difficultés au niveau du lexique : noms, adjectifs, verbes, adverbes, numéraux, locutions et expressions par opposition aux mots de liaison : mots-outils. Ces mots sont mal connus, quelquefois mal segmentés (le néléphant), souvent mal prononcés. Nous notons que la commutation de certains mots trouvés par les enfants peut entraîner des phrases extrêmement correctes sur le plan de la structure grammaticale, mais incongrues ou aberrantes sur le plan sémantique : « Un poisson rouge qui courait dans l'herbe ». Ces phrases peuvent toutefois être retenues sous l'angle d'un jeu verbal où l'imagination trouve toujours son compte :

(« La terre est bleue comme une orange », Eluard). Nous notons que les enfants recherchent les assonances.

Difficultés au niveau syntaxique

— L'utilisation des mots de relation est délicate.

— Des variations sont entraînées tant au niveau des marques de genre, de nombre, de personnes, qu'au niveau de la morphologie du verbe.

— La coordination et la subordination des propositions qui structurent la phrase sont rarement maniées spontanément.

Une étude plus approfondie sous l'angle de la linguistique nous permettra de moduler et de préciser notre démarche en tenant compte des difficultés observées.

Difficultés sur le plan rythmique

Les enfants cherchent à respecter la métrique du poème.

Les nécessités métriques amènent les enfants à faire commuter des segments composés différemment (nom et syntagme nominal par exemple) :

un pigeon commute avec un chien gris,

un petit commute avec un très gros.

ACTIVITES ENFANTINES

L'ATELIER DE CHANSONS

Les nouveaux textes ainsi créés sont chantés par les enfants.

Les chansons sont illustrées.

Dans certains cas les enfants ont été amenés à orchestrer ces chansons, à les mettre en scène et à les jouer et les danser au profit d'autres enfants de la classe.

LE JEU DRAMATIQUE

Certaines des chansons ou des comptines se prêtaient au dialogue et à la dramatisation. Les enfants ont été invités à jouer les dialogues et des exercices ont été menés au niveau de l'intonation,

intonation linguistique, contour intonationnel - montant, interrogatif, descendant, affirmatif, continu, uni,

intonation paralinguistique, où l'utilisation de la voix

— mode geignard, strident...

— augmentation d'intensité...

est un indice **émotionnel** renseignant sur la personnalité du locuteur.

Les enfants ont particulièrement aimé cette dramatisation et ont quelquefois « débordé » du texte de la chanson au profit de créations plus originales.

ORDONNANCEMENT DU RECIT

Les éléments entrant dans les histoires peuvent être dessinés puis ordonnés sur l'axe de la chaîne écrite. Il y a ensuite **relecture** des textes ainsi constitués. On note que ni le verbe, ni les mots de liaison ne sont représentés.

REINSERTION DE L'ACQUIS AU NIVEAU DE LA CREATIVITE

Nous avons essayé de mettre les nouveaux acquis au service de l'intention et de communication de l'enfant. Pour aider à fixer cette pensée nous avons proposé aux enfants « d'inventer » des histoires à partir d'un des mots de départ. Dans un premier temps les schèmes imagés ont été associés à des images graphiques : l'enfant a **dessiné** son histoire. Puis il l'a interprétée et la maîtresse l'a transcrite. La transcription est ainsi associée à l'image vocale et à l'image dessinée. (On peut envisager des montages audio-visuels constitués de bandes sonores enregistrées par les enfants et de diapofilms dessinés par eux.)

Ces énoncés verbaux spontanés ont presque tous une forme émotionnelle et les enfants les traduisent avec expression. Nous pensons arriver à un langage explicite.

VALORISATION DU RECIT

L'intérêt des enfants pour le conte les conduit à « écouter » avec plaisir les récits trouvés par les autres. Cette **participation** de celui qui écoute incite le créateur à bien « dire » son récit. La langue de celui-ci est évidemment simple. Vocabulaire et syntaxe sont précisés par la maîtresse.

Nous avons l'intention d'enregistrer les enfants au magnétophone, pour qu'ils puissent se réentendre, **toujours dans le même texte,** texte qui sera transcrit par la maîtresse et placé en regard du dessin de l'enfant dans l'album collectif des histoires du groupe enfantin. Chacun pourra ensuite retrouver et redire chaque histoire. Nous nous proposons d'approfondir ce point de notre travail qui ne constitue qu'une approche du langage de récit auquel nous accordons une grande importance et dont la maîtrise constitue pour nous en raison de nos observations, la pierre de touche du passage à la langue écrite.

REINSERTION DE L'ACQUIS DANS UN CIRCUIT DE COMMUNICATION

Les chansons trouvées par les enfants ont été exploitées à différents niveaux.

— Expression gestuelle et dramatique : confection de costumes, de décors.

— Activités motrices, danses, orchestration.

— Activités prémathématiques.

Les enfants ont porté leurs efforts à résoudre des problèmes « non-linguistiques ». Peut-on dire non-linguistique ? Non, puisque toute découverte, toute création des enfants a été verbalisée, chacun étant amené à justifier son travail, ceci avec le souci d'une syntaxe appropriée qu'il fallait maîtriser.

Ex. : « Faut mettre la poule en haut pour que pas le renard il la mange ! ».

C'est au cours de ces situations de langue « induite » que nous espérons pouvoir constater si l'enfant maîtrise son acquis.

Première conclusion provisoire

Nous observons déjà :

— la joie avec laquelle les enfants se prêtent au jeu des commutations, leur attention ;

— le type de modifications qu'ils maîtrisent aisément, celles qui leur posent des problèmes, comment ils les résolvent ou ne les résolvent pas. Quelle pro-

portion d'enfants réussit telle transformation (actuellement, en particulier, un certain nombre d'enfants de M.S. est plus à l'aise dans ce type d'exercices que les enfants des deux grandes sections) ;

— nous pensons aboutir à une analyse de l'expression enfantine, non plus en situation de langage spontané, mais en situation de langue « induite » par le problème posé par la maîtresse. De là pourrons-nous peut-être aboutir sinon à un questionnaire, du moins à une observation plus rigoureuse des possibilités des enfants.

Deux exemples de « CHANSONS »

créées par les institutrices, en relation avec les thèmes d'activités vécues en moyenne et grande sections.

Ces « CHANSONS » sont construites en fonction des oppositions phonologiques consonantiques :

sourde ~ sonore : /t/ ~ /v/

point d'articulation : /t/ ~ /K/.

Opposition sourde ~ sonore

Opposition /t/ ~ /v/

LE MARCHAND DE POTS

/depodəvɛr/ ~ /depodəfɛr/

Au marché je vends des pots
des pots de verre qui sont très beaux
des pots de fer qui sont très chers

/ʒɛvâdy/ ~ /ʒɛfâdy/

J'ai vendu un pot de fer
A monsieur le Maire

J'ai fendu un pot de verre
Que va dir' ma mère

fer ~ verre

— Partir des récipients utilisés pour la peinture.

— Organisation du jeu de la marchande.

— Orchestration par percussion sur des pots métalliques et des pots de verre.

Travail sémantique

J'ai vendu des haricots
J'ai vendu des beaux poireaux
J'ai vendu de la salad', etc. } aliments

J'ai vendu un saladier
J'ai vendu des coquetiers } vaisselle

J'ai vendu des pantalons
J'ai vendu des anoraks } vêtements

Assonnances

J'ai vendu des potirons à M^e Perron
J'ai vendu un kilo d'sel à M^r Pourcel
J'ai vendu du chocolat à M^lle Griffa.

Opposition des points d'articulation

« LA REINE EST DANS LA TOUR »

Chanson à geste

opposition / t / ~ / k /

/dɑ̃ la tur / ~ / dɑ̃ la kur/

Animation

1) **La reine est tout là-haut**
Là-haut dans la tour

Geste des mains qui s'élèvent progressivement jusqu'à ce que les bras soient tendus au-dessus de la tête.

2) **Et moi je suis en bas**
En bas dans la cour

Geste des bras qui redescendent.

3) **En haut** - comme en 1).

4) **En bas** - comme en 2).

5) **Dans la tour** - comme en 1).

6) **Dans la cour** - comme en 2).

7) **Un p'tit tour** - on tourne sur soi-même.

Et voilà - on salue.

MAITRISE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE - FICHE INDIVIDUELLE

OCTOBRE-JUIN

FICHE INDIVIDUELLE DE CONTROLE

Nom de l'enfant :

Né le :

Origine linguistique :

Rang dans la phratrie

Liste des mots du questionnaire	Résultats d'octobre		Résultats de juin	
	Mutisme	+ ou —	Mutisme	
Poule		+		+
Boule		+		+
Balle		+		+
Dent		+		+
Café		/tafe/		+
Fer	+			+
Verre		+		+
Zorro		/zolo/		+
Moto		+		+
Nez		+		+
Lit		+		+
Rideau		lido		+
.....		.....		.....

FICHE DE CONTROLE

Ensembles des différentes altérations relevées sur le plan articulaire en référence aux mots du questionnaire dans une moyenne section (enfants de 4 à 5 ans)

Liste des mots du questionnaire	Contrôle octobre	Contrôle juin
Nez	/nɛ/	
Fourchette	/fɔʁʃɛt/	
Camion	/tamjõ/, /kamol/, /kamjo/	/tamjõ/
Figure	/ficyʁ/	
Bague	/baj/	
Cochon	/totõ/, /kotõ/, /kotšõ/ /kosõ/, /tosõ/	/kotõ/ /kosõ/
Coude	/kudr/	
Jaune	/zon/, /džon/, /jon/	/zon/
Chocolat	/totola/, /tola/, /kokola/, /šotola/	/totola/, /šotola/
Voiture	/fwatyr/, /vwaty/, /vwakyr/	/vwakyr/
.....	.....	.....

Remarque

Le relevé des altérations au mois de juin, transmis à l'institutrice de la section des grands permet à celle-ci de reprendre dès la rentrée le travail de phonologie.

CONTROLES (OCTOBRE-JUIN)

MAITRISE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE

FICHE DE RECAPITULATION : ensemble-classe (moyenne section)

Tableau des consonnes

Nom des enfants de la classe	/t/, /k/		/s/ /z/		/ʃ/ /ʒ/		……>……	Total des oppositions maîtrisées	
	Octobre	Juin	Octobre	Juin	Octobre	Juin		Octobre	Juin
A……	Mutisme	—	Mutisme	+	Mutisme	+	……	0	7
B……	—	+	+	+	—	+	……	2	12
C……	+	+	+	+	+	+	……	23	23
D……	+	+	—	+	—	+	……	15	23
E……							……		
F……									
G……									
H……									
……									
Z……									
Total des enfants qui maîtrisent l'opposition ..	21	35							
Pourcentage ……	16 %	28 %							

PREALABLES A L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE

Septembre-octobre-novembre

SUSCITER LE DESIR ET LE PLAISIR DE PARLER	• Assurer un climat de libre échange, ni directif, ni normatif. • Faire fonctionner des réseaux restreints de communication (4 à 6 enfants). • Favoriser la relation duelle adulte-enfant (contre la relation de dépendance). • Familiariser les enfants avec l'usage du magnétophone (enregistrement - écoute).
RECHERCHE PHONOLOGIQUE PREALABLE	• Contrôle individuel du système d'oppositions dont l'enfant dispose. • Repérage des difficultés contrôlées. • Délimitation du champ oppositionnel sur lequel on se propose de travailler.

MODULATION DES RESEAUX DE COMMUNICATION AU COURS DES PROCEDURES PEDAGOGIQUES

M.S. et G.S. - Année 1971-72

Un enfant face au groupe	Individuel	Un enfant + institutrice	Réseau restreint + institutrice	Réseau restreint avec ou sans leader enfant	Groupe-classe + institutrice	
						Questionnaire
						Mise en situation fortuite ou provoquée Distinction de l'opposition à l'écoute
						Incitations à l'écoute en situation différée (histoires, marionnettes)
	Écoute au casque					Incitations à l'écoute (bandes enregistrées)
						Chansons phonologiques Apprentissage Mémorisation
						Récitation des textes phonologiques
						Travail d'articulation des oppositions
	Enregistrement au magnétophone					Atelier de chansons
						Jeux d'images Jeux avec les mots-clés
	Enregistrement au magnétophone					Créations enfantines Histoires avec support visuel ou non Jeux avec les marionnettes Jeu dramatique
						Transfert dans le langage spontané Autres situations
			Justification du tri			Tri phonologique Classement de sons Histoires phonologiques

EVOLUTION DES INTERVENTIONS ET DES PROCEDURES PEDAGOGIQUES AU COURS DE L'ANNEE

1. Compréhension et perception de l'opposition
   - — Mise en situation
     - • fortuite
     - • provoquée
   - — Distinction à l'écoute

2. Assimilation par imitation
   - — Ecoute des bandes
   - — Mémorisation
   - — Travail d'articulation

3. Création en situation de communication motivée
   - — Jeux avec marionnettes
   - — Jeu dramatique

4. Tris discriminatifs
   - — Jeux d'images
   - — Dominos de mots-clés

5. Création à partir de règles et de consignes définies en commun
   - — Jeux phonologiques

6. Réemploi en situation d'autonomie
   - — Mises en situation diverses

IV. - MISE EN ŒUVRE SYSTÉMATIQUE DE SCHÉMAS PÉDAGOGIQUES EXPÉRIMENTAUX

Terrains expérimentaux de STRASBOURG

Responsable de recherche
Yvonne LE ROCH, inspectrice de l'Education nationale, groupe de conception I.N.R.D.P.

Responsable pédagogique
Madeleine BILGER, conseillère pédagogique, groupe de conception I.N.R.D.P.

I. - EXPLICITATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

par Yvonne LE ROCH

Nous proposons à votre examen critique, un ensemble de documents qui sont le fruit d'un travail de groupe.

Le groupe de travail. Il rassemble au niveau de la synthèse, quelques-uns des membres de chacun des terrains de recherche : langue parlée, langue écrite - Mathématique moderne - Mouvement et musique. Il se réunit régulièrement pour le travail de réflexion, mais surtout progresse quotidiennement sur le plan de la pratique.

L'interférence et les rencontres entre les diverses voies de la recherche sont ainsi vécues à deux niveaux : celui du groupe au niveau de la prise de conscience de son action pédagogique, celui de la pratique quotidienne dans chacune des classes.

⁂

Les documents qui sont ici présentés peuvent être lus de plusieurs façons.

Pris dans leur ensemble, ils voudraient essayer de reconstituer tous les contextes à l'intérieur desquels se déploie la recherche. On ne cerne bien, en effet, la portée d'une hypothèse que si l'on maîtrise tous les facteurs concomitants de sa mise en œuvre.

Considérés par groupes, il faut les classer selon trois ordres :

a) ceux qui relèvent d'un **plan théorique,**

b) les documents pris dans les classes au magnétoscope et qui illustrent les stratégies pédagogiques déployées,

c) les travaux ou produits réalisés par les enfants des terrains expérimentaux (1).

(1) Cet ensemble de documents a été présenté et examiné au stage national de Strasbourg.

⁂

A) Le plan théorique. Un premier ensemble de tableaux correspond à l'ordre théorique, c'est-à-dire au temps 1 de la recherche.

Ils sont destinés à exposer les hypothèses dans leur **globalité** et leur **filiation**, et à replacer les documents pratiques dans leur cadre abstrait.

B) Les documents au magnétoscope sont pour nous un aperçu des démarches pédagogiques qui sont vécues dans le réel des classes. Ils ne sont pas des aboutissements d'expérience, mais surtout **des extraits ponctuels d'expérimentation**. En tant que tels, ils ne sont là que pour exposer des démarches.

Ils peuvent, cependant, être exploités à un autre niveau en ce sens qu'ils sont documents que l'on peut revoir et qu'ils deviennent alors matériel d'observation dans la démarche générale de recherche qui est la nôtre.

C) Les travaux d'enfants. Ils ont été réalisés dans des classes différentes, à l'intérieur d'une expérience limitée, et dans des conditions bien définies sur lesquelles je reviendrai tout à l'heure.
Enfin, il faut aussi préciser que certains tableaux sont synthétiques par rapport à d'autres qui sont d'explicitation de nos démarches.

⁂

DEMARCHE GENERALE DE LA RECHERCHE

C'est elle que je voudrais essayer de définir dans un premier temps afin d'éclairer, par elle, les démarches plus ponctuelles qui se situent au plan pédagogique.

Nous sommes parties de CONSTATS qui sont eux-mêmes le fruit d'une **observation** de longue durée, menée au niveau d'un grand nombre de classes.

Ces constats, quels sont-ils ?

1) D'abord l'insuffisance de la capacité d'écoute des enfants

et la remarque corrélative que la langue parlée se perd au milieu d'autres stimulations auditives.

2) L'insuffisance du maniement de la langue au niveau de son fonctionnement

3) L'insuffisance de la capacité relationnelle par le canal verbal

4) L'insuffisance des motivations à parler

Face à cela, nous avons élaboré un certain nombre d'objectifs à atteindre.

a) **Celui d'apprendre à écouter et à percevoir la langue comme un phénomène sonore,** mais un phénomène sonore à la fois semblable et cependant très différent des autres phénomènes sonores.

b) D'autre part, nous avons voulu favoriser la construction, c'est-à-dire l'acquisition d'un **système de communication verbale**, c'est-à-dire **du** système de communication verbale.

⁂

Repartant des constats, nous avons fait une analyse du langage de l'enfant que nous appelons **naturel,** et nous nous sommes aperçues qu'au niveau de la construction du moi, un grand rôle était joué par ce qui satisfaisait son expression, à savoir **l'extériorisation de fantasmes, les processus d'identification et les jeux de rôles.** Nous avons aussi noté les différents canaux que l'enfant utilisait spontanément pour l'expression de lui-même, et nous avons donc déterminé une existence a priori de différents embryons de langage qui seront seulement promus plus tard à la dimension de langage véritable.

En correspondance, avec les éléments détectés dans le langage « spontané », nous avons essayé, nous essayons en permanence de faire **verbaliser** d'une part, **le perçu,** d'autre part **l'agi,** mais aussi **le rêvé, le fantastique,** ce qui peut être, ce qui n'existe pas, c'est-à-dire **l'imaginaire** de telle façon que peu à peu nous arrivions à déboucher sur des **langages spécifiques** tels que M^me^ LAURENT-DELCHET les avait définis lors d'une précédente rencontre, à savoir :

— un langage relationnel,

— un langage onirique,

— un langage conceptuel.

⁂

Dans cet ensemble de constats et d'objectifs, nous situons maintenant le plan pédagogique.

Nous basons notre pédagogie d'ensemble sur le fait que **souhaitons favoriser et promouvoir l'expression personnelle.**

Pour cela, nous mettons sur un pied d'égalité au départ, étant donné l'âge des enfants auxquels nous nous adressons :

— l'initiative corporelle,

— et l'initiative verbale,

à savoir que nous entraînons les enfants à « créer » par l'intermédiaire du **corps,** mais aussi à faire exister par **le canal de la parole,** et à un 3^e^ plan, qui englobe les autres et qui leur donne en même temps leur profondeur, nous voulons faire apparaître des **significations,** c'est-à-dire que nous voulons essayer de faire émerger et construire **le sens,** c'est-à-dire au fond **la relation entre termes** qui sont plus ou moins éloignés entre eux — de telle façon que, à l'apparition de **signifiants** se dégagent des **signifiés** et que se construisent peu à peu leurs **rapports réciproques.**

⁂

Le premier groupe d'hypothèses élaboré en fonction de ces constats d'une part et de ces visées d'autre part, correspond aux plus globales d'entre elles. Leur exploration nous a permis dans un deuxième temps de la recherche (le 1^er^ étant les observations en vue des constats) **de définir de façon assez précise nos objets d'étude.** Ces définitions établies ont pour nous **valeur de postulat.**

⁂

Sans doute est-il nécessaire d'essayer de reconstituer nos procédures partielles et leur articulation interne pour faire comprendre notre démarche d'ensemble, dans ses aspects à la fois analytiques et synthétiques.

1re procédure : élaboration d'une conception de la « FONCTION du CORPS ».

C'est elle qui constitue la clé de voûte de toutes nos hypothèses qui se sont inscrites a posteriori dans ce premier schéma.

Pour nous, le corps c'est hypothétiquement « Une fonction **d'exécution** (mise en jeu de la motricité, définie comme un pouvoir global de mouvement) et une fonction de **sélection**, par l'intervention permanente de facteurs perceptifs ». Mais le corps est aussi le lieu de l'affectivité, de son insertion et de sa manifestation, de même qu'il est en corrélation avec tout ce qui relève du plan de la **symbolisation.** C'est lui qui permet l'insertion de l'activité dans **le réel concret**. Il donne à l'activité sa **valeur spatiale.**

D'autre part, il permet aussi l'insertion de l'activité dans **le conceptuel et dans l'imaginaire.**

C'est grâce à la fonction du corps, parce qu'il est le support du sentiment de présence de ce corps, au moment où va se construire et s'élaborer le **schéma corporel** qu'est supportée aussi **l'image de soi**, c'est-à-dire le **moi comme pouvoir d'action, d'affirmation** et comme lieu de toute expression, c'est-à-dire comme **pouvoir de choix.**

Ceci est donc le résultat de notre approche d'un certain nombre de **réalités psychologiques** et c'est à partir de là, définissant le **schéma corporel** qui se construit à travers l'activité à la fois comme clé de voûte et matrice de tout le reste, que nous avons essayé de déterminer par la suite des champs d'études plus limités.

Il semble nécessaire de bien préciser que la fonction d'exécution et de sélection « corporelles » est en relation avec le fait que le corps est le déterminant de la valeur spatiale de l'activité, et par conséquent, le moyen de l'insertion de l'activité de l'enfant dans le réel concret ; c'est à ce niveau et dans cette optique qu'il a valeur d'exécution et de sélection (la sélection apparaissant comme l'abandon de certaines conduites à différents niveaux des processus d'inhibition strictement musculaires ou déjà plus « anticipés », c'est-à-dire intériorisés).

***

Cette hypothèse multiforme est le résultat du travail du groupe « Mouvement et Musique ».

C'est le premier biais par lequel nous avons abordé les problèmes de recherche et spécifié nos objectifs.

Restant toujours dans le domaine des hypothèses, la « fonction corps » définie, il devenait nécessaire de se faire une idée de sa **construction en tant que telle.**

La prise de conscience, c'est-à-dire la connaissance du SCHEMA CORPOREL, c'est-à-dire la connaissance pour chacun de son corps propre, mais vu de l'intérieur pour ainsi dire, semble se faire par le moyen d'un certain nombre de **démarches globales d'insertion de l'enfant dans le Monde.**

1) Nous posons en principe que tout affinement d'un geste qui exige un travail particulier, ne peut s'inscrire que sur le fond **d'une assimilation perceptive qui engage le corps propre,** c'est-à-dire par opposition au **corps objet** que les autres perçoivent, notre **corps vécu.**

2) Affirmation que la perception est un **mouvement dynamique** et la **perception du modèle** soutient déjà un début d'action.

Et cependant, elle est **réceptivité**, c'est-à-dire **accueil à ce qui vient du non-moi.**

3) Première forme de pouvoir structurant, cette perception exige cependant d'être entendue en tant que telle et de déboucher dans d'autres formes qui la font évoluer elle-même.

Mais si l'on part de la perception, **les canaux d'évolution** proposés sont différents de ceux de l'explication qui utilise des canaux d'information verbale et par conséquent, complémentaires si l'on envisage l'unité de la vie enfantine.

Les actions se structurent elles-mêmes et elles structurent en même temps d'autres données.

***

Notre définition de la CREATIVITE s'inscrit dans ce même plan d'hypothèses.

Elle aussi résulte d'un premier stade d'évolution de la recherche et restera hypothétique tant qu'elle n'aura pu être vérifiée en tous ses aspects.

Mais ici apparaît bien le rôle de l'hypothèse qui est de maîtriser un certain nombre des composantes d'une situation en les limitant ; une définition est toujours restrictive sous certains aspects, mais c'est alors qu'elle devient instrument de travail, possibilité d'institution de situations expérimentales.

⁂

La **créativité**, c'est donc pour nous un **pouvoir global qui se différencie selon des tempéraments personnels.**

Elle débouche, en fonction de ces tempéraments, sur des réalisations différentes.

Cependant, en correspondance avec l'unité de vie enfantine, il est difficile de distinguer en elle ce qui vient de la **perception**, de la **motricité**, de l'affectivité ou de **l'intellection**. Nous pensons donc qu'elle est une **virtualité latente**, mais qu'elle ne prend corps que dans une activité réelle, cette activité étant une **activité de construction** et d'analyse qui met en jeu à des degrés divers, toutes les composantes pré-citées, à savoir **la perception, la motricité, l'affectivité** et **l'intellection.**

Ceci nous a conduits à définir ce que nous appelons le POETIQUE.

C'est pour nous une situation **particulière** dans laquelle s'établissent certains circuits qui vont des choses aux enfants ou à l'enfant pris dans son individualité et de l'enfant aux choses — comme **des appels réciproques entre le perçu et l'agi avec transposition de l'un dans l'autre, le perçu** avec ses distorsions, **l'agi** avec ses maladresses.

Cette définition du POETIQUE s'est déterminée pour moi, en référence avec une acception peut-être particulière du mot grec ποιησις — sens très fort, différent de la praxis, qui inclut toute forme d'action, qui fait, à la fois, émerger les **choses** en tant que telles, mais qui aboutit aussi à la discrimination des choses entre elles, dans leur émergence même.

La CHOSE, ce peut être la chose dans sa perception brute ; ce peut être aussi la chose dans les **distorsions**, de cette perception, dans les **transfigurations** que cette distorsion entraîne au niveau perceptif. Une vision floue ou une audition floue ne donnent pas de la chose en soi la même apparition, c'est-à-dire le même phénomène.

D'autre part, il existe un **perçu** qui est reconstruit par le passage à travers d'autres canaux de restitution.

Des processus similaires sont détectables au niveau de la langue, c'est-à-dire au niveau des mots. On peut distinguer en gros, dans l'utilisation des mots, la **dénomination** vraie des objets dans leurs rapports avec l'objet lui-même. Mais aussi le rôle des mots comme **substitut de l'objet**, et aussi, à un autre niveau, les **substitutions de dénomination** par jeu, mais aussi comme **évasion** de la réalité.

Ainsi, les choses apparaissent-elles sous des aspects différents, mais elles sont en même temps de nature différente :

- soit qu'elles soient choses physiques,
- soit qu'elles soient choses fabriquées,
- soit qu'elles soient choses qui émergent par l'usage et qui existent en tant que telles,
- soit aussi les choses qui n'existent que dans leurs relations réciproques — avec nous — parce que nous avons à faire à elles.

⁂

Il nous est maintenant possible d'exposer notre 1re **hypothèse**, celle qui sous-tend l'ensemble de nos recherches dans une direction particulière, à savoir :

« Tout langage est moyen d'assimilation du monde.

Le réel est assimilé selon les procédures psychologiques possibles à un moment donné de l'évolution génétique, c'est-à-dire évolution qui transforme le donné qu'est l'enfant au fur et à mesure que la durée s'inscrit dans son être. »

⁂

EXPLICITATIONS

Pour nous :

1) l'enfant reçoit le monde, et c'est la perception avec tous les phénomènes qu'elle apporte (mise en relation avec le monde extérieur, élaboration de processus intérieurs au sujet lui-même) ;

2) l'enfant joue le monde, c'est l'entrée en jeu de la motricité. Mais il le joue aussi par les moyens que lui fournit la **fonction symbolique**, au moment de son émergence, et par son développement lui-même ;

3) enfin, l'enfant questionne le monde. Et dans un 4e temps — quoique ces temps ne soient pas séparés dans la durée de la vie enfantine au cours de son insertion dans le réel, **l'enfant élabore le monde.**

Ceci nous a valu d'essayer de déterminer aussi les rapports que soutiennent entre eux un certain nombre de ces plans à partir des observations rendues possibles dans le cadre de l'hypothèse qui va ainsi en se développant.

— **La perceptpion** c'est donc, pour nous, **l'émergence** des choses mais dans leur **brutalité de choses.**

— La motricité dans son rapport avec la perception, c'est la possibilité d'assimiler certains aspects du réel et en particulier **le corps propre, l'espace-temps et autrui.**

Lorsque la **fonction symbolique** se met en place et se **met à fonctionner, elle permet le dépassement** du réel, donné sous sa forme **sensorielle** et lorsqu'elle se combine, à la fois à la perception et à la motricité, les assimilations de 1er niveau font poser des questions et donnent des réponses provisoires.

— En suite de quoi nous distinguons **un stade de dépassement de la subjectivité** perceptive et motrice qui, plus tard, débouchera dans la pensée logique.

S'il nous fallait dégager ici le rôle de ces premières hypothèses, il faudrait insister sur leur rôle instrumental.

Grâce à elles, les observations se dirigent selon une certaine direction. Parmi le grand nombre des conduites enfantines qu'il est possible de noter, une sélection s'effectue ; seules sont retenues et regroupées, d'une part, celles qui semblent aller dans le sens de l'hypothèse ; d'autre part, celles qui semblent la contredire.

C'est de l'étude réciproque et de la mise en corrélation de ces conduites opposées, dans la recherche de leur signification véritable que l'hypothèse s'infirme ou se vérifie, mais aussi qu'elle se simplifie en ce qu'elle débouche sur une parcelle d'affirmations que l'on peut tenir provisoirement pour vraies.

C'est aussi, à partir de ce stade d'évolution du travail, grâce à l'analyse des conduites, et à l'établissement de leur signification hypothétique, qu'il devient possible **de construire des procédures pédagogiques.** Dans la mesure où celles-ci font réapparaître les conduites que nous appelons « libres » — constatées auparavant, nous pensons être dans une certaine « vérité » :

- du point de vue de la compréhension de la psychologie enfantine ;
- du point de vue aussi des matériaux à apporter à l'enfant en vue de sa construction par lui-même, ce qui fonde notre hypothèse sur certains rapports de la psychologie et de la pédagogie que nous exposerons plus loin.

⁂

Sur le plan pédagogique, l'hypothèse devient **schéma.**

Au point de départ des THEMES, c'est-à-dire un ensemble de SITUATIONS qui rebondissent grâce à des EVENEMENTS.

Ils peuvent être reconstitués si l'on se trouve dans une situation fermée, ou au contraire font évoluer la situation, dans le cas de situations ouvertes.

Le thème est en fait l'exploitation pédagogique de ces situations à l'intérieur d'elles-mêmes.

Le schéma pédagogique intègre les démarches définies plus haut au niveau de la « fonction corps » et de la « fonction symbolique ».

Les démarches proposées à l'enfant sont la PERCEPTION, c'est-à-dire certaines formes de réceptivité avec ébauches d'activité, ainsi que les pre-

mières structurations au niveau de l'interprétation du donné perceptif et de son identification.

La perception et la motricité, combinées, débouchent dans le **mouvement organisé.**

La motricité combinée à la fonction symbolique (avec la perception du substrat) débouche dans les jeux d'imitation stricte, plus tard, dans les jeux de faire-semblant et par conséquent dans l'imaginaire avec les premières prises de conscience de ce jeu, c'est-à-dire le premier dédoublement conscient que l'enfant fait entre ce qu'il vit réellement au plan de la réalité concrète et ce qu'il vit à un autre niveau de réalité.

A partir de là, se met en place, au plan du développement mental de l'enfant, **la fonction de représentation** qui est une spécification de la fonction symbolique dans sa généralité ; fonction de représentation qui permet le dépassement du réel concret grâce à des processus de transposition.

Nous employons ce terme à titre hypothétique. En effet, la découverte de langages variés et les passages d'une forme à l'autre de ces langages, à l'intérieur d'un mouvement d'expression personnelle, représente un autre de nos postulats fondamentaux.

Ces passages nous les dénommons « transpositions ».

Mais d'autre part, nous mettons aussi la fonction de représentation en relation avec la **fonction de communication,** parce qu'il nous est apparu que c'est dans la fonction de communication que la représentation elle-même prend sa dimension véritable.

C'est parce que l'expression personnelle s'insère dans des circuits de communication qu'elle s'élabore dans une série de formes de passages articulées entre elles et dont nous parlerons plus loin.

*
**

Voulant parler de pédagogie, c'est de postulats psychologiques que nous nous entretenons. Ce procédé veut expliciter le rapport que nous établissons entre la psychologie de l'enfant et la pédagogie maternelle. Elles sont pour nous inséparables.

Le lien qui les unit est fondamental, parce que ce sont deux approches d'une seule et même réalité, l'enfant.

Il se crée entre elles une dialectique interne profonde de passage, de progression et d'appels réciproques.

C'est pourquoi à l'intérieur du corps d'hypothèses de nature psychologique, correspondant à une conception du fonctionnement mental du jeune enfant, il nous a paru nécessaire d'essayer d'élaborer une série de **schémas pédagogiques hypothétiques** eux aussi.

Ils résultent d'une démarche double et se présentent comme synthèse de ce que la psychologie a révélé nécessaire à la construction de l'enfant, et de ce qu'elle indique comme moyens possibles d'apports extérieurs à cette construction.

Ils ne peuvent donc intervenir qu'à partir d'un certain stade de développement de la recherche et en corrélation avec sa logique interne.

*
**

I - LES SCHEMAS PEDAGOGIQUES A L'INTERIEUR DE LA RECHERCHE

Ils s'appuyent d'abord sur le **concept de situation.** Une situation est une plateforme de communication. C'est dire qu'elle n'est pas donnée d'emblée, mais qu'elle se construit à l'intérieur d'un groupe d'enfants par la participation de chacun et du groupe.

Au niveau de la situation, chaque enfant en particulier réintègre ses connaissances personnelles vécues et les met à la disposition des autres. C'est parce que la situation est le lieu commun de la communication que l'apport de l'expérience individuelle peut s'intégrer et peut fonctionner pour un dépassement de celle-ci.

Nous concevons donc une **unité de situation** qui se déploie sur **une unité de temps pédagogique** (voir tableaux pp. ??).

L'unité de temps pédagogique se subdivise en moments ou temps qui correspondent à une journée de classe. L'unité minimale, c'est 5 jours qui forment un tout s'ils sont rapportés à la situation.

La situation correspond à 5 temps différents et complémentaires (exemple du tableau correspondant à un exemple vécu pris dans l'expérience d'une classe). L'expression, le faire, l'acquisition correspondent à un clivage horizontal ; tandis qu'un clivage vertical fait apparaître deux articulations essentielles :

- **des temps de libération** qui correspondent au processus d'expression ;
- **des temps de structuration** qui correspondent à l'exploitation de cette expression.

⁂

Le schéma pédagogique reste pour nous un cadre souple qui permet à chaque institutrice participant à l'expérience de l'utiliser en fonction de son tempérament et de sa personnalité, c'est-à-dire en préservant celle-ci.

Toute liberté lui est laissée de le faire évoluer, de le modifier, car il n'est lui-même qu'une hypothèse de travail. Les schémas pédagogiques ont beaucoup évolué au cours de la présente année scolaire. Un sondage effectué sur 100 classes au total (grandes et moyennes sections) a permis de détecter les caractéristiques communes et les divergences à la fois selon l'âge des enfants et selon le tempérament de l'institutrice.

L'avantage du schéma pédagogique est de **délimiter et de préciser un vocabulaire commun** qui permet les confrontations, les comparaisons et plus tard, nous l'espérons, certaines validations.

⁂

Pour rendre compréhensibles les documents pris dans les classes en situation pédagogique vécue, il nous faut maintenant exposer une autre hypothèse, c'est la suivante :

Il existe un processus continu de transformation des données de la perception qui permet l'émergence de différents types de langage et des passages de l'un à l'autre

sans que l'on puise toutefois parler de correspondance terme à terme que l'on pourrait établir entre eux.

Nous sommes simplement au niveau de l'émergence de différents embryons de possibilités de langage qui **s'élaborent à l'intérieur de la situation en tant que langage véritable chaque fois que la dimension de la communication elle-même** s'inscrit dans le même mouvement.

Mais pour l'instant, nous n'avons pas pu encore faire apparaître qu'il y ait correspondance. Nous pensons, seulement, qu'il s'agit de **juxtaposition.**

Mais, par toutes ces juxtapositions, par tous ces modes de langage employés successivement, nous supposons que l'enfant cependant s'approprie le réel.

⁂

Nous avons essayé de faire un inventaire des différentes possibilités que nous pourrions offrir aux enfants et, de ce point de vue, nous avons déterminé un certain nombre de **points de départs** en vue de l'expérimentation concrète que nous mettons en œuvre.

Et nous avons aussi essayé **dans un 2e temps**, à partir de ces points de départ, de faire le relevé des transpositions dans lesquelles débouchaient les perçus de sollicitation primitive (cf. tableau 6 bis). Ces perçus sont, dans notre expérience, **des bruits,** et cela correspond à la 1re partie que j'annonçais tout à l'heure — que la langue se confond avec d'autres stimulations de nature auditive.

Ce sont des **bruits** vrais, qui viennent de la **nature,** des éléments, des animaux ou bien des bruits provenant de la **civilisation technique.**

Ce sont aussi des **bruitages** que nous considérons comme des initiations, comme des **reproductions de bruits** véritables.

Cela peut être aussi la langue, qui est utilisée sous des formes diverses : onomatopées, mots isolées, mots organisés, énoncés plus ou moins signifiants, comptines ou récits.

Cela peut être aussi des **musiques**. Et nous classons dans cette catégorie des cris d'animaux à cause de leur nature mélodique — les chants d'oiseaux par exemple — les percussions ou des musiques variées sans que nous ayons pu faire un relevé exhaustif de tous les types de musique ni les essayer tous avec les enfants. Ceci correspond au schéma le plus général que nous avons mis en œuvre.

Nous voudrions arriver maintenant au **schéma de déroulement d'un exercice** en fonction de l'hypothèse.

Il donne le cadre dans lequel vont apparaître les documents qui seront tout à l'heure passés sur les écrans de télévision.

⁂

Ces schémas de déroulement correspondent aux 2 articulations principales que je définissais tout à l'heure. A savoir :

— **les temps de libération** de la spontanéité enfantine qui à partir d'une sollicitation et d'une provocation à la réaction, essayent ensuite de s'élaborer davantage.

Ces sollicitations sont de nature perceptive,

A) soit visuelle, et ce sont des objets c'est-à-dire des choses, des images, des films ou des images du réel que les enfants produisent eux-mêmes au cours de leur activité.

(Ce que nous appelons **images du réel**, ce sont les productions que fournissent les enfants grâce aux multiples techniques qu'ils mobilisent, encore un terme qui relève de notre vocabulaire habituel, et nous permet de savoir de quoi nous parlons.)

La sollicitation perceptive peut aussi être

B) de nature auditive et faire référence à ce que je viens de dire : bruitage - paroles ou musique.

Dans ces temps de libération, nous avons observé qu'il se produisait, en général, deux choses différentes, d'où le schéma que nous avons essayé d'élaborer comme **résultante** de ces observations :

a) d'une part, la **ré-activité** des enfants à ces **sollicitations** que nous fournissons un peu arbitrairement,

b) ce que nous appelons des **transpositions** (ce terme étant présenté d'ailleurs sous toute réserve).

⁂

2) Les temps de structuration

Ces temps correspondent à l'évolution des langages en fonction de la nécessité de se **souvenir et de conserver**, mais aussi en fonction de la **nécessité relationnelle.**

Et c'est dans le déroulement de ces termes que nous avons perçu et observé un certain nombre de manifestations (c'est-à-dire de productions de différents niveaux qui sont sans doute caractéristiques d'un fonctionnement, de la fonction symbolique en acte (cf. tableau n° 6).

Dans un premier niveau d'analyse du donné primitif, nous voyons apparaître des **figurations expressives**, puis des évolutions vers des **formes diverses d'encodage graphique**.

Lorsque nous introduisons la dimension de la **communication**, nous voyons naître, grâce au processus de **décodage** sous forme de jeux, de trouvailles, des améliorations des premières formes d'encodage. Nous pensons que les enfants franchissent alors un nouveau cap et pénètrent plus avant dans des processus d'analyse des perçus de sollicitation.

⁂

Ce que nous venons d'exposer devrait permettre de situer et d'appréhender sous l'angle qu'il convient les documents filmés dans les classes. Ce sont des documents ponctuels destinés d'une part à illustrer de façon plus concrète, les hypothèses théoriques ; d'autre part, être exploités sous d'autres formes,

— par exemple — la communication entre les enfants, en fonction des inductions de l'adulte :

* le rôle joué dans cette communication
  - par la tâche à remplir,
  - par l'espace utilisé,

* les situations d'expression qui peuvent déboucher sur des situations de communication ou celles qui renvoient l'individu à lui-même (en vue de l'analyse des situations particulières et de la délimitation de celles qui peuvent être proposées en vue d'une situation de validation :

— des hypothèses,

— ou des résultats obtenus.

⁂

II - CONTENUS DES FILMS

(présentés au stage national, Strasbourg)

Leur contenu est sous-tendu par **l'hypothèse des jeux de passage et de transpositions qui s'effectuent à partir d'un donné à percevoir** et celle que **des correspondances se créent, entre le perçu auditif et d'autres champs de l'activité enfantine.** Les séquences sont juxtaposées entre elles et veulent faire apparaître des séries de démarches possibles ; chaque série est un tout ; leur ensemble juxtaposé ne correspond pas à un temps pédagogique réel.

Nous avons essayé de libérer les enfants autant que faire se peut :

- et dans les conditions d'une expérience montée pour être un document,
- et avec les contraintes qu'imposent les techniques de réalisation des documents.

Essai d'analyse des documents. Ce qu'ils montrent :

- la réalisation d'un ajustement progressif à la musique ;
- cet ajustement passe par des canaux divers :

— **la parole** : la verbalisation s'effectue à des niveaux différents ;

— **les actions** : dans lesquelles **le mouvement** est **essentiel** ;

— des réalisations en commun qui évoluent de la juxtaposition des participants à des formes organisées avec partage des rôles ;

- la pénétration du perçu se fait par étape ;

les démarches enfantines sont tâtonnantes et lentes ;

les découvertes ne se font que si l'on respecte cette lenteur ;

- le corps représente un instrument privilégié ;
- le geste qui s'agrémente d'accessoires variés, ou qui s'oriente vers la réalisation d'une « percussion » qui accompagne le donné de sollicitation peut aussi se spécifier en geste graphique ;
- enfin, autre tentative : « placer des mots sur une musique ».

La plupart des enfants en restent au stade de l'onomatopée. Il n'y a pas de débouché sur un poème véritable.

Cependant, une autre démarche, tentée dans une autre séance d'expérimentation semble plus à la portée des enfants : c'est celle qui consiste — à partir de **mots lancés au hasard** ; peu à peu ils s'organisent, se scandent, et leur organisation débouche dans une forme plus ou moins proche de la comptine.

⁂

Le deuxième document répond à des exigences différentes et vise à faire apparaître d'autres conduites. Alors que le premier correspond à des temps de libération qui sont autant de temps forts, qui, chacun pris en soi, peut donner lieu à des prolongements spécifiques, le second essaie au contraire, de restituer la continuité d'une démarche pédagogique en temps réel. Ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes.

La retransmission ne correspond pas à la vie réelle de la classe à laquelle il est donné de participer. Le changement de canal d'information ne restitue pas la forme primitive ; aussi des longueurs peuvent-elles apparaître qui ne sont pas sensibles lorsqu'on est dans la classe elle-même.

Le donné de sollicitation de la réactivité enfantine, est ici d'ordre visuel. Mais la démarche qui vise à illustrer le document, correspond au second volet de nos hypothèses, à savoir la réalisation de **jeux d'encodage - décodage** qui s'appuient sur la division de la classe en un groupe d'enfants émetteurs, et un groupe d'enfants récepteurs. Ces jeux établissent un intermédiaire à la communication d'une part, et d'autre part, amorcent des analyses fructueuses du donné de sollicitation, au cours de transpositions qui sont différenciées entre elles, qui permettent des passages à des niveaux divers d'encodage.

1er temps : chaque enfant est libre de transcrire ce qu'il veut et de la façon dont il veut. .

Lorsqu'on fait un relevé de toutes les transpositions que l'enfant effectue, cela nous permet, nous le supposons, une analyse des encodages tels qu'ils résultent, selon que le départ est le **mouvement**, la **musique** ou **la parole.**

Il semble que lorsque **le donné de sollicitation** est le **mouvement**, ce que l'enfant traduit de façon **graphique**, ce sont des **déplacements** dans l'espace,

ce sont des mouvements réduits, ce sont différents types de trajets et de trajectoires.

Lorsque les points de départ sont au contraire la **musique**, l'enfant semble sensible à un certain nombre de caractéristiques du donné auditif.

Ce qu'il transcrit, ce sont par exemple, des **intensités**, ce sont des **alternances**, des périodicités, c'est-à-dire des rythmes. Ce sont aussi quelquefois différentes composantes du donné.

⁂

Lorsque l'enfant part de la parole, il semble que ce qu'il essaie de transcrire est de nature différente.

L'observation des enfants laisse supposer qu'il y a disparité dans la nature des matériaux de sollicitation. Il semble bien que la démarche qui correspond à l'encodage des bruits, des mouvements, de la musique, ne soit pas la même que celle qui conduit à encoder la parole, c'est-à-dire des phénomènes de langue. Une rupture se produit qui tient sans doute au perçu lui-même. Si la langue est un phénomène sonore comme d'autres, cependant elle s'en différencie à différents degrés et à différents niveaux, et elle apparaît comme un phénomène tout à fait sui generis.

⁂

Des types d'encodages graphiques variés apparaissent donc ; certains se superposent entre eux. Nous faisons l'hypothèse que **« ces transpositions sont aussi des analyses qui structurent le donné lui-même »**.

Il est important de noter :

- que les composantes spatiales — direction, sens, trajectoires orientées, espace-temps — apparaissent chez certains enfants alors qu'elles restent encore en dehors des capacités de certains autres ;
- que si l'on part de musiques — les éléments qu'en détectent les enfants — du moins certains d'entre eux — sont des intensités et des alternances, mais aussi des vitesses, quelquefois des timbres et aussi des impulsions.

⁂

Il nous faut signaler également la portée des jeux de décodage. Ils sont **« lecture »** au sens fort du terme, même s'ils ressemblent d'abord à des jeux de devinette. L'incapacité de déchiffrage du groupe des récepteurs met en lumière ce qui est incompréhensible dans les transcriptions individuelles.

Nous pensons que s'amorcent là un certain nombre de démarches très importantes du point de vue psychologique.

D'une part, qu'une transcription n'est pas nécessairement compréhensible pour d'autres que le destinateur, et que ces transcriptions n'ont de portée qu'individuelle.

Nous posons comme hypothèse :

que la démarche de décodage par un autre groupe permet, dans la relation de communication qu'elle établit, de faire découvrir à l'enfant l'arbitraire de certains signes et le rôle des conventions.

Cela se situe au niveau d'une situation effectivement vécue.

Les productions enfantines qui sont exposées correspondent à d'autres expérimentations que celles filmées.

Il paraît nécessaire d'expliquer leur genèse, ainsi que celle de deux expériences connexes qui sont illustration d'un démarche possible de recherche. Etant donné l'incapacité des enfants de traduire verbalement ce qu'ils ressentent, et ce qu'ils éprouvent, il est impossible de s'appuyer sur leurs réalisations pour déterminer les composantes des tâches que nous leur proposons. Or, il est indispensable, à un certain stade de la recherche de pouvoir maîtriser les composantes des différentes tâches mises en œuvre.

C'est pourquoi ce travail d'analyse des tâches proposées, a été effectué avec un groupe d'adultes — des institutrices qui font partie du groupe de recherche.

Nous leur avons présenté quelques documents auditifs et nous avons essayé de noter l'ensemble de leurs réactions. C'est à partir de l'étude de leurs réactions, leurs productions, les analyses verbales explicatives qu'elles ont pu donner de leur comportement que nous avons ensuite élaboré les procé-

dures à mettre en œuvre avec les différents groupes d'enfants qui constituaient l'échantillon d'observation.

⁂

III - L'EXPERIENCE MENEE AVEC LES ADULTES

Notre hypothèse était qu'un perçu de nature sonore déclenchait différents processus d'identification et des procédures diverses d'analyse du donné.

Nous avons donc proposé différents fragments à l'écoute du groupe et chaque participant a noté sur une première grille et selon les rubriques proposées et discutées dans un premier temps son expérience individuelle à l'audition de 4 fragments très divers.

Avec les adultes, nos hypothèses de départ ont été largement vérifiées. Voici les conclusions essentielles auxquelles nous sommes parvenues :

1) **Un perçu auditif n'est presque jamais reçu en tant que tel.** La part **d'affect** qui est déclenchée est si grande que le donné peut, à la limite, s'effacer totalement.

2) Le perçu réel, identifié, **n'est que rarement objectif.** Les démarches que nous avons cru reconnaître dans son identification, sont de 3 sortes.

Elles vont du :

a) **son** au **sens** pour quelques sujets ;

b) **du sens au son pour la** majorité d'entre eux ;

c) **une démarche hybride** entre les 2 procédés

pour quelques autres, c'est-à-dire on va de l'un à l'autre et l'on mélange dans des proportions variables, les 2 composantes.

Ce qui nous a permis de déduire que le **perçu auditif est reconstruit** et que cependant même dans cette reconstruction apparaissaient des caractéristiques fondamentales d'une perception auditive.

A) D'une part, ce que les adultes ont bien noté, c'est qu'ils percevaient des **alternances** et des **différences**, c'est-à-dire au fond sous les formulations données, départ, arrêt, nous avons vu le **mouvement.**

Sous les notations : loin - près - nous avons vu **l'espace.**

Sous les formulations : rapide - lent - nous avons identifié **le temps** et **l'espace-temps** dans leurs relations réciproques.

Sous les notations **fort - faible,** nous avons fait référence à **l'intensité.**

Sous la perception **d'alternance et de différence,** nous avons fait référence aux périodicités, c'est-à-dire au rythme.

B) Nous avons aussi essayé de détecter **le niveau de la signification** que ce perçu sonore prenait pour les sujets différents.

1) Tantôt, ce perçu est identifié pour lui-même résultante **d'un processus d'affabulation** qui est lui-même sous la dépendance de l'impression globale affective déclenchée par l'écoute. Et, de temps en temps, il disparaît au point de n'être plus que l'occasion de **ressentir.**

Ces constatations nous ont rendues extrêmement prudentes lorsque nous avons essayé de donner, de confier aux oreilles enfantines un certain nombre de perçus auditifs. Car, on peut faire l'hypothèse que, même si l'on essaie de rendre **l'écoute plus subtile** et de la dépouiller de tout ce qui masque le donné, même si nous essayons et si nous tentons de mettre en œuvre une certaine démarche vers **l'objectivité dans la perception,** nous ne pourrons jamais faire abstraction de tout ce qui joue avec elle, c'est-à-dire des **affects.**

D'autre part, il est important de savoir que les stratégies de reconstruction sont différentes pour les sujets et que leur proportion en nombre à l'intérieur d'un échantillon donné, est assez variable.

Ces stratégies sont :

entendre - entendre
voir - entendre
entendre - faire et voir
ou bien ressentir et entendre.

Il est, par conséquent, nécessaire d'une part de préserver **la globalité du perçu sonore** en son point de départ ; mais il est aussi nécessaire de favoriser ce qui permet son identification profonde.

Nous nous heurtons sur le plan pratique à de multiples difficultés.

Pour arriver à préserver toutes **les composantes** que nous avons essayé de déterminer par des expériences à un autre niveau, nous risquons de fausser aussi les conditions de l'écoute.

De cela, nous sommes très conscientes, c'est-à-dire que nous voulons mettre en relation le faisceau des hypothèses qui, en fait, déterminent ce que nous « prenons » du réel.

Ceci dit et l'analyse des tâches faites avec les adultes, nous nous sommes lancées dans l'expérimentation avec les enfants.

L'ensemble des documents que vous voyez ici, représente une démarche pédagogique que je définissais au début, c'est-à-dire sur 5 journées de travail.

Nous avons repris les conclusions de l'expérience faite avec les adultes et nous sommes reparties de là pour formuler une autre série d'hypothèses au niveau des enfants.

Ces hypothèses sont :

a) qu'il existe des processus de passage que nous appelons transpositions d'un domaine sensoriel perceptif à un autre. Et que ces transpositions que nous ne pouvons pas maîtriser, empêchent de recevoir le perçu de façon objective ;

b) que, à l'intérieur de ces transpositions, certaines ont valeur de créativité ;

c'est-à-dire s'insèrent dans le pouvoir de **créativité individuel**, à la fois par les formes qu'elles prennent et par le **contenu** qu'elles manifestent.

D'autre part, nous avons fait l'hypothèse **que toutes les démarches entreprises par les enfants plus spontanément, semblent sous-tendues par un processus unique qui est celui de charger de sens les donnés perceptifs.**

⁂

Dans ce même domaine, un groupe de travail s'est spécialisé dans l'étude des CONDUITES RELATIONNELLES qui naissent en rapport avec les tâches proposées.

Les conduites relationnelles qui apparaissent à l'intérieur d'activités motrices ou d'activités perceptives ou à l'occasion de ces activités sont-elles par essence différentes des conduites relationnelles de style verbal ?

En effet, les verbalisations qui se produisent à l'intérieur de ces activités sont à des niveaux divers et font référence à des plans différents. Elles ne traduisent pas les mêmes aspects de la réalité ; elles n'ont pas même valeur dans l'absolu, ni même valeur du point de vue très spécial que représente l'étude de la langue utilisée au niveau de ces relations.

Le rapport de l'activité verbale, de ces contenus, à la tâche en cours de réalisation paraît fondamental. Toutefois, nous n'en sommes en ce domaine qu'au stade de relevé des documents, c'est-à-dire des observations, et au premier niveau d'analyse des documents recueillis.

Cette analyse, encore à ses débuts, a pour fonction de nous faire progresser dans l'analyse des tâches en différents clivages de leurs composantes, et de nous permettre de tenter de maîtriser quelques-unes des variables à introduire dans la conduite expérimentale.

⁂

Les expériences conduites avec les enfants (de 6 classes de grandes sections, 1 section de grands et moyens et 1 moyenne section) se sont déroulées en plusieurs temps.

Expérience I (« temps I »)

Le perçu donné à entendre aux enfants sont des chants d'oiseaux, à cause de la nature mélodique de ces chants.

Les classes sont transformées en ateliers qui permettent le passage sans contrainte d'une forme d'activité à l'autre. C'est l'environnement habituel des classes expérimentales.

Les conditions d'écoute seront définies plus loin : elles correspondent à quelques-uns des facteurs de variabilité possibles de l'expérimentation.

Les premières manifestations de réaction à l'écoute ont été globales, mais enfermant des facteurs variés.

• **Les réactions verbales** qui se sont d'abord déclenchées n'étaient pas de l'ordre de l'énoncé organisé. Elles ont été transcrites et figurent sur les panneaux d'exposition.

• **Parallèlement au jaillissement verbal,** s'est manifesté le **mouvement** sous différentes formes.

La notation de ces mouvements en l'absence d'une caméra qui aurait pu les restituer, a soulevé d'importants problèmes de méthode. Comment décrire ? et la réflexion sur ces aspects a permis de progresser dans la prise de conscience des composantes du mouvement. Que fallait-il en noter — même s'il était dessiné — qui puissent permettre de comprendre ce qui s'était réellement produit ? La durée, la direction, l'orientation du corps, les sens dans leurs changements sont apparus comme des donnés fondamentaux.

Ces problèmes de notation, donc de traduction par l'adulte, sont un des aspects les plus importants que la réflexion a posteriori a permis de dégager au cours du déroulement de cette expérience.

⁂

Expérience - temps II

Au lieu de proposer aux enfants des chants d'oiseaux qui restent ponctuels, nous avons proposé des musiques dans lesquelles ces chants étaient ré-utilisés par des compositeurs.

L'identification a été rapide et le lien s'est fait pour l'ensemble des enfants avec les écoutes précédentes.

Il n'y a pas à strictement parler de différences entre l'une et l'autre série des productions enfantines.

Cependant, les réactions verbales sont du style « affabulation » alors que celles provoquées par la première écoute ne correspondaient pas à des énoncés composés. Dans le deuxième temps, il y a véritablement **organisation de discours, manifestation d'un jugement d'existence ou de valeur.**

Il se trouve aussi que pour un certain nombre d'enfants, l'écoute n'a déclenché aucune réaction d'identification en relation avec le donné perçu. Dans une classe, les enfants ont d'abord « vu » des chevaux, des chevreuils, des charrettes, mais rien ne collait au perçu lui-même ; l'imagerie présente à l'esprit de l'enfant s'évoque sans lien : c'est une évocation d'idées libre. On ne sait pas s'il faut parler d'évocation d'idées ou d'association. Il se produit une réaction verbale qui n'a aucune corrélation avec le donné, c'est-à-dire **qui n'a aucune relation avec la notion de signification.**

⁂

En définitive, ces expérimentations nous ont servi à collecter des matériaux qui ont été ré-examinés à un autre niveau et à un autre plan, en vue de nous permettre d'aller plus loin et peut-être aussi de transformer nos hypothèses pour les faire évoluer.

— L'expérience menée avec les adultes a permis une élaboration des résultats qui s'approche de l'élaboration statistiques et fournit ainsi un **modèle d'expérimentation.**

— Mais les problèmes réels sont aussi apparus dans toute leur acuité. Dans toutes les classes expérimentales nous avons accordé une très **grande importance au milieu** comme facteur d'intervention. Mais le **problème des consignes** susceptibles d'induire les réactions enfantines — à la fois en relation intrinsèque avec le donné et aussi en relation avec la formulation de l'hypothèse elle-même, sans anticipation de ce que l'on allait obtenir, c'est-à-dire des consignes en vue de productions les plus objectives possibles (par rapport à l'adulte) et les plus subjectives (par rapport à chaque enfant), n'a pas été entièrement résolu.

Nous avons usé de métaphores comme « Laisse danser ton pinceau », et d'une façon générale, en utilisant les mouvements métaphoriquement rapportés à des outils ou instruments.

Mais toute une étude reste à faire sur le **rapport des consignes verbales données par l'adulte avec les tâches que l'on obtient effectivement de la part des enfants.**

S'agit-il d'incliner vers ce que l'on espère ? Comment préserver la liberté de réaction des enfants ? Comment préserver aussi l'originalité du donné de base ?

Nous avons essayé de varier les consignes verbales et de comparer les productions, mais ce plan de recherche pourtant très important n'est encore qu'effleuré.

⁂

IV - DEMARCHE EXPERIMENTALE ET RECHERCHE

Ce qui reste capital, c'est le fait que cheminant dans une démarche de recherche, les problèmes généraux de la recherche apparaissent dans tous leurs aspects. Le cheminement lui-même, accompagné d'une réflexion sur ses processus, permet le progrès de la pensée.

Nous croyons qu'il est impossible de faire l'économie de la découverte tâtonnante des difficultés, des embûches, des impasses, et que **la notion de variabilité des facteurs ne peut naître que dans cette démarche d'émergence d'un problème en liaison avec un aspect particulier de la mise en œuvre de la démarche expérimentale, de la réflexion qu'il engendre et du retour à l'expérimentation.**

Autre découverte capitale, c'est que avançant dans l'expérimentation, **les instruments nécessaires à celle-ci se construisent. « La grille d'observation »** est le résultat d'une part de l'analyse des composantes de la tâche proposée, de ce qu'il est nécessaire de noter en fonction de la tâche. Elle est elle-même une hypothèse sur un certain nombre de relations réciproques entre le comportement et sa traduction en mots. Elle permet une notation à l'aide d'une croix dans la rubrique correspondante, or, la notation doit être rapide ; les répones évoluent dans des temps extrêmement courts. Elle est le dernier stade d'évolution de la notation d'un constat sous forme de signes, alors que notre premier stade était celui d'un moyen archaïque de traduction du mouvement par le dessin de celui-ci, accompagné d'une description verbale.

Il faut signaler que les rubriques restées ont été discutées et que chaque terme correspond à une analyse d'un mouvement intérieur. C'est le cas en particulier pour les termes retenus.

***

V - RESULTATS DETECTES

Si la démarche de recherche (et j'insiste sur le fait qu'elle se déploie dans le temps depuis 1967, c'est-à-dire sur une durée déjà très substantielle) nous a permis d'élaborer nos instruments particuliers, valables peut-être seulement à l'intérieur du cadre de nos hypothèses, elle nous a parallèlement permis de déboucher sur un certain nombre de constats qui, comparés entre eux, ré-étudiés, et vérifiés à l'intérieur d'autres expériences, apparaissent comme des acquis (du point de vue de la connaissance de l'enfant et rapportés à l'étude d'un certain mode de **« fonctionnement de la fonction symbolique »**).

Ces constats, quels sont-ils ?

1) L'ensemble des enfants passe toujours à peu près par les mêmes manifestations comportementales à un moment de leur évolution.

Un type de manifestation se situe toujours, d'une part, à l'intérieur d'une tranche d'âge déterminée ; d'autre part, entre 2 types, celui qui le précède et celui qui le suit — de comportement similaire. C'est dire que :

2) L'ordre de succession des comportements face à une tâche particulière est le même pour l'ensemble de la population enfantine étudiée.

3) **Que cet ordre de succession est indépendant de la tâche proposée au départ comme sollicitation de l'activité enfantine.**

Que nous partions du mouvement, de la musique, de la parole comme donné de sollicitation, la **transcription** dans des formes graphiques — elles-mêmes évolutions de formes qui, à un premier niveau d'évolution, utilisent un espace de représentation à 3 dimensions — passe par les mêmes stades.

C'est-à-dire que confrontés par consigne, à la nécessité de transposer graphiquement un certain nombre de sollicitations qui relèvent de plans divers, parce que les donnés perceptifs de base sont différents, les enfants manifestent à un moment donné des comportements semblables qui évoluent de la même façon.

Ces stades seraient les suivants.

1er stade : que nous appelons de **symbolisme figuratif**, au cours duquel l'expression est individuelle et reproduit les caractéristiques les plus essentielles des éléments. Un oiseau — par exemple — est aisément identifiable comme tel — de même un cheval. Même si des stylisations se pro-

duisent — correspondant à un moment important de l'évolution enfantine, les productions restent marquées du sceau individuel.

Cependant, les relations de communication, à l'intérieur de la classe, et quelquefois en dehors de la classe, conduisent l'enfant à la prise de conscience de ce qu'il fait confronté aux réalisations des autres. Les similitudes et les différences lui apparaissent. Il les traduit quelquefois verbalement.

C'est ainsi que peu à peu se font jour d'autres comportements.

2e stade : il correspond à une stylisation des formes, dans laquelle la représentation graphique équivaut peut-être au **concept** de l'objet (sous une certain acception), c'est-à-dire une classe plus générale susceptible de subsumer plusieurs classes particulières.

3e stade : c'est au cours de l'évolution de ce stade que naissent les **idéogrammes.** Ce qui émerge au cours de ce processus, ce sont des **blocs signifiants.** L'oiseau, seul, ne signifie rien ; il fait quelque chose, il est en action et ce qu'il faut noter, c'est ce que fait l'oiseau. D'où la nécessité d'encoder deux choses différentes. Et ce faisant, **le code naît dans la démarche même qui l'institue.**

Le code est une résultante et non pas un point de départ. Cette naissance des codes entraîne une démarche capitale qui est celle de la reconnaissance et de l'acceptation de l'arbitraire.

Ceci est extrêmement important. Même si les démarches d'encodage graphique auxquelles nous avons confronté les enfants, se trouvent dans des contextes limités, c'est-à-dire des énoncés pauvres, néanmoins nous posons, hypothétiquement, **que la démarche que l'enfant accomplit pour découvrir un code, pour en pénétrer la signification, pour en déceler toutes les articulations arbitraires, est la même que celle qui se trouvent à l'intérieur de la transcription graphique en langue écrite (écriture alphabétique) de la langue parlée.**

Autrement dit, mutatis mutandis, la démarche est continue et similaire qu'il s'agisse de transcriptions diverses d'un énoncé verbal.

Cette démarche se caractérise par le fait **d'analyses successives** du donné primitif :

Découvrir d'abord qu'il s'agit d'un code, ensuite le faire articuler à l'intérieur de lui-même par la découverte des unités qui le composent et de leur permutation possible.

A l'intérieur d'un idéogramme, il est possible d'isoler des unités plus petites que lui, de les permuter sur une chaîne et de les commuter sur une autre.

Cette découverte accompagnée de la prise de conscience des limites du système qu'il utilise (à l'intérieur d'une relation de communication) permet d'introduire la langue écrite alphabétiquement comme une réponse valable à une démarche psychologique de l'enfant.

Arrivées à ce point, nous avons fait à peu près le tour de l'ensemble des démarches expérimentales entreprises sur notre terrain.

Il apparaît maintenant possible de dégager les articulations essentielles de la démarche de recherche elle-même, d'une part dans sa définition générale la plus extérieure ; d'autre part dans ses spécifications propres.

Nous avons essayé de reproduire synthétiquement les stades à travers lesquels nous avons évolué.

A - 1) De l'observation à l'établissement des **constats.**

2) Des constats à la détermination hypothétique des remèdes, c'est-à-dire des **objectifs,** autrement dit des **moyens pédagogiques** de transformation de l'état constaté.

3) De ces intuitions à la **formulation d'objectifs de recherche** absolument délimités.

B - Dans un deuxième stade, nous sommes passés des objectifs de recherche à la mise en place des **schémas pédagogiques expérimentaux** en vue d'observations à l'intérieur de tâches en partie déterminées et par conséquent en partie contrôlables.

C - De là,

1) à la naissance des hypothèses et sous-hypothèses comme ramifications de l'hypothèse principale à l'intérieur d'une démarche qui reste une démarche globale parce que la pédagogie pratiquée reste toujours une pédagogie globale ;

2) des stades d'exploration, c'est-à-dire instauration d'un mouvement dialectique entre la pédagogie pratiquée et les découvertes qu'elle permet, d'où le mouvement :

pédagogie → exploration psychologique → découverte au niveau de fonctionnement psychologique → transformation des schémas pédagogiques en fonction des explorations pédagogiques et des ouvertures qu'elles fournissent.

D - Enfin, nous envisageons dans un dernier stade, la possibilité d'élaborer une **structure de vérification.**

⁂

Parallèlement nous avons essayé de dresser le schéma synthétique de toutes les démarches que nous avons faites et qu'il est possible de faire. Nous pensons que l'ensemble de ces démarches déterminent **les facteurs de variabilité** qui permettent de maîtriser tous les facteurs extérieurs à l'expérimentation elle-même.

Toutes les procédures mises en œuvre sont classées en fonction de rubriques diverses, ainsi que les différents types de contenus au niveau de la sollicitation et de la provocation. Le fléchage représente les liens internes.

1) Les contenus : les contenus sont variables dans les expérimentations que nous avons menées : bruits, musiques, mouvements, paroles ou images.

2) Les modalités de réception représentent une seconde série de facteur de variation,

variation des espaces eux-mêmes ou différentes structurations d'un espace donné,

- **en salle de jeu, espace vaste**, écoute pure ; immobile ou avec possibilité d'utiliser l'espace, ou les accessoires qui accompagnent ou élargissent le mouvement ;
- **espace de la classe, limité et structuré ;**
- écoute pure dans un environnement familier ;
- écoute avec possibilités de « faire », c'est-à-dire d'utiliser des accessoires différents de ceux de la salle de jeu.

3) Variation au niveau du groupe enfantin

Participation de la classe entière ou classe divisée en groupes restreints.

Chacune de ces procédures a été essayé séparément.

4) Variation au niveau des possibilités offertes d'action et de production

Si la classe est constituée en ateliers, c'est-à-dire si son espace offre de multiples possibilités de faire, les possibilités effectivement mises entre les mains des enfants sont les suivantes :

a) Bricolage : c'est-à-dire :

— réalisations manuelles à partir d'objets un peu hétéroclites que nous rassemblons dans le coffre aux trésors,

— ou bien représentations en deux dimensions (peinture, dessin, collage),

— ou bien instruments de musique,

— ou bien marionnettes,

— enfin accessoires divers selon les classes et les richesses d'un milieu particulier.

Dans cette catégorie, le travail se fait soit individuellement, soit par tout petits groupes de 2 ou 3. Chaque fois que l'on change l'un de ces facteurs, qu'on les met entre eux en corrélation diverse, ce que l'on trouve au bout de la chaîne est différent.

5) Enfin, autre facteur de variation, la situation de l'enfant par rapport à l'adulte.

Ces situations sont :

- soit des situations d'autonomie,
- soit des situations de guidage à l'aide de consignes.

Si l'on observe les consignes elles-mêmes, ces consignes sont ou bien **homogènes** par rapport à la tâche qu'elles veulent déclencher (mouvement → mouvement) par le moyen de l'imitation ou d'autres facteurs,

ou bien **hétérogènes** par rapport à la tâche.

C'est ici que nous situons **la verbalisation des sollicitations** (induction, explication, sanction négative ou positive).

C'est ici que se rencontrent les difficultés auxquelles il a été fait allusion plus haut : comment arriver à faire coïncider ce que l'on exprime verbalement à la nature de la tâche à faire réaliser ?

6) En ce qui concerne les tâches, plusieurs niveaux ont été détectés :

- soit que l'enfant soit confronté à une tâche qui est nouvelle pour lui,
- soit qu'il se trouve dans une situation de réemploi par rapport à une réalisation à laquelle il a déjà été confronté dans un temps précédent.

Il se trouve dans une situation **d'invention** ou de **réorganisation** des donnés reçus précédemment.

Les situations de réemploi se distinguent pour nous des situations de réorganisation en ce sens que dans la situation de réemploi, la situation est induite comme telle, tandis que **la situation de réorganisation est une situation de créativité où l'enfant est libre.**

On lui restitue une autonomie de réaction complète alors que d'autres situations sont induites plus ou moins directement. Il s'agit-là de l'ensemble des facteurs relevés, chemin faisant, au cours de notre expérimentation telle qu'elle a été conduite, et au fur et à mesure qu'elle se déployait à la fois dans le temps pédagogique et dans le temps expérimental.

Ce que nous avons noté également, ce sont des possibilités non seulement de faire varier les facteurs deux à deux, mais aussi de les mettre en corrélation les uns avec les autres, ce qui multiplie le nombre des situations possibles, avec la possibilité cependant de **pouvoir bien déterminer ce que l'on fait varier.**

Il est nécessaire de procéder à des variations linéaires, de ne faire varier qu'un seul facteur à la fois si l'on veut garder la maîtrise de la tâche entière.

⁂

J'ai exposé l'ensemble de nos travaux. Leur exament dans le détail nécessiterait encore de longs développements ; l'exemple exposé ne l'a été que de façon linéaire et à titre exemplaire.

Mais comme nous sommes conscients que la **démarche**, c'est-à-dire la manière dont nous suivons les choses de près — autrement dit **la méthode** — telle que Descartes la définit dans les « Règles pour la direction de l'Esprit » (Regulae ad directionem ingenii) — décide par avance de ce que nous découvrons dans les choses en fait de vérité, c'est à vous qu'il appartient de dire — parce que vous avez recul et distance nécessaire par rapport « aux choses » dans lesquelles nous sommes, nous, immergées — si les a priori de méthode qui sous-tendent nos travaux sont contestables et en quoi, s'il y a rapport vrai ou distorsion entre le plan de la théorie et celui de l'expérimentation, si nos expérimentations restent de portée limitée ou peuvent nous permettre de franchir maintenant le cap du dernier stade et de déboucher dans une **phase de validation.**

D'avance, je vous remercie de tout ce que vous nous apporterez de critiques constructives.

⁂

II. - SCHÉMAS PÉDAGOGIQUES EXPÉRIMENTAUX

A chacun des grands points exposés précédemment correspond un ensemble de tableaux qui synthétisent et formalisent les actions de recherche et les actions pédagogiques menées conjointement. Ces tableaux doivent être lus en parallèle avec les chapitres précédents.

I - PROBLEMES DE PEDAGOGIE

Utilisation de la langue

Concept de situation

Concept d'atelier

PEDAGOGIE DES INDICES

Rôle des INDICES

Nature

ARTICULATION DU DIRE ET DU FAIRE

Conduites de récit

à partir d'une reconstitution d'actions

Jeux de langage

L'expression verbale comme rite

SYMBOLISATIONS ET ENCODAGES
CHOIX DES THEMES
SCHEMAS

— Reconstruction d'une situation
  - fermée
  - ouverte
— Diverses formes de l'activité (niveaux)
→ — Selon une dialectique de la communication
— Selon les articulations réciproques du dire et du faire et du représenter
— Libération et structuration
— Caractéristiques générales des exercices selon les sections

LES DIVERS ROLES DE L'INSTITUTRICE

II - PROBLEMES DE PSYCHOLOGIE

- Rapports actes - dire
- Niveaux et formes de la participation au cours des exercices de langage - communication
- Problèmes de représentation
- Etapes de construction des intermédiaires entre les objets et leur représentation.

I. - PROBLEMES DE PEDAGOGIE

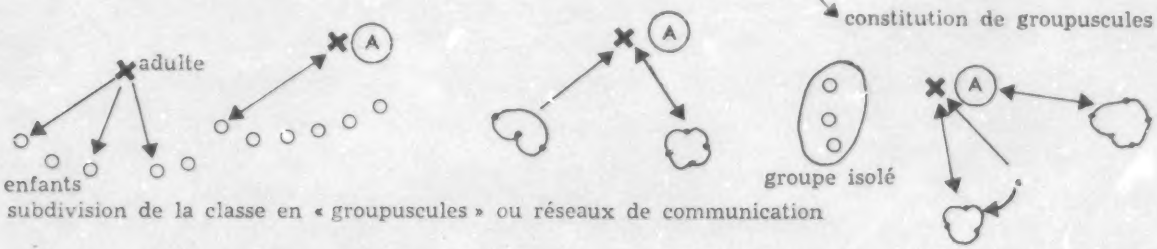
Pour une pédagogie du détour

- **Détour et intelligence**
- Des longs cheminements nécessaires pour rendre possibles les éclosions
  - de l'expression
  - de la pensée
  - de la logique
  - de la personnalité
- Du rôle des obstacles à
  - franchir
  - contourner
  - longer
- **Le détour comme obstacle** mesuré, calculé en fonction des possibilités enfantines
- **Le détour dans la dialectique de la libération et de la structuration**

Comment évaluer un exercice d'expression verbale... les critères à examiner

- **PAROLES** → quantité / qualité
  - en relation avec le thème → attention et intérêt bien focalisés → **centration sur la situation**
  - hors du sujet en marge → **centration** → **sur le moi** (phantasmes, libération cathartique, expérience personnelle) / **sur des objets extérieurs à l'action**
- **construction de la pensée** → **élaboration progressive de la situation**
  - existence d'une pensée vraie
    - selon les normes de la pensée enfantine
    - en vue de son évolution vers des formes + élaborées
  - plan verbal pur
  - actions + verbalisations
    - bavardages autour des actions
    - réflexions sur l'action elle-même
- **COMMUNICATION** → existence / absence de relations
  - selon quel mode : adulte → enfants / → enfants / inter enfants / constitution de groupuscules

La classe au cours d'un exercice d'expression verbale



subdivision de la classe en « groupuscules » ou réseaux de communication

DIFFERENTES UTILISATIONS DE LA LANGUE

Points de départ

donné sensoriel — **visuel** / **sonore** / **tactile**

A) La verbalisation du perçu ↗

B) La verbalisation des actions

↗ a) **réelles**

↘ ↘ b) **imaginaires**

C) Les réflexions

↓

↘ **sur l'action** — **celle des autres** / **la sienne propre**

sur la situation

D) Induction de l'action

E) Le questionnement du réel (du donné)

Langue technique objective

Contenus linguistiques

Langage de constatation

formulation de jugement d'existence

accompagnement de l'action par la parole

traduction de l'action dans un registre verbal

langue ≠ de celle du constat (importance des verbes)

traduction objective du monde de la fiction (pas de ≠ formelles)

jugements critiques • appréciations ∠ **jugement de valeur**

→ **affirmation du moi**

constat + **appréciation**

• **ordre** **anticipation** → **projet**

• **souhait**

ordre

• **de l'interrogation pure**

• **de l'interrogation en relation avec la réponse** ↘

interprétation hypothétique

LE CONCEPT DE SITUATION

Une situation est un ensemble d'éléments reliés entre eux

- **dans l'espace** → collective
- **dans le temps**, la durée → individuelle → personnelle

- **Elle peut être un ensemble statique**

tous les éléments sont **donnés simultanément**
débouché
↘ **la description**

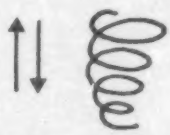
- **Elle peut être un ensemble dynamique**

→ elle est alors le **lieu** où les éléments qui la constituent **se relient** entre eux de **façon originale**
→ **elle devient alors l'ensemble de ces liens de nature particulière**

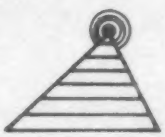
- **Elle peut être globale et contenir les possibilités d'une analyse**
- **Elle peut être le résultat d'une de ces analyses et par conséquent fragmentaire**
- **Elle peut être** { **élimination** / **intégration** } **de certains possibles**

SCHEMAS

type de construction concentrique



type de construction en spirale



type de construction en pyramide

type d'analyses successives

- La situation comme intégration totale des liens de cause à effet

Concept de situation fermée ou de situation ouverte en relation avec la nature des indices

- Les événements se sont déroulés antérieurement à la découverte des traces (marques qu'ils ont laissées) (il s'agit de remonter le temps)
indices comme marques

- Indice comme ouverture à ce qui doit venir

Exemple de situations ouvertes

- la maman esquimaude veut rejoindre le clan, mais la mer a envahi une partie de la banquise
- la clé a disparu

LE CONCEPT D'ATELIER

L'atelier comme « bloc signifiant »

- → des matériaux à transformer
- → des outils qui rendent possibles ces transformations

constitution de certaines **catégories de l'USAGE**

- « Tout ce que l'on peut faire avec un même outil (La main comme outil privilégié)
- Tout ce que l'on peut utiliser pour fabriquer le même objet
- Tout ce qui peut subir la même action (activité sensori-motrice → gestes divers qui sous-tendent les actions

  - poser
  - aligner
  - empiler
  - visser
  - remplir - vider → emboîter
  - enfiler
  - enrouler

Ateliers comme rendant possibles les débouchés sur l'EFFICACE

PEDAGOGIE DES INDICES

- définition
- nature
- utilisation

- rôles à différents niveaux
  - **PERCEPTION**
  - **FORMULATION d'HYPOTHESES**
  - **ELIMINATION progressive des POSSIBLES**

- Schéma d'une **expression qui sert l'accession à la pensée logique**

- **Etude du rapport de cause à conséquence et de son inversion temporelle**
  → Indices comme TRACES

- **Indices et démarches d'explicitation**
  - temporelle
  - de découverte
  - de création de la signification

ETUDE DU ROLE DES INDICES

1er temps

- accrocher immédiatement l'attention
- explorer le donné (avec les différentes démarches qu'implique toute exploration

2e temps

- déclencher une ou plusieurs questions

3e temps

- induire des actions
  → des réalisations

EXPLORATION

↓

en marche vers une **TRANSFORMATION** de la situation

↓

- on découvre le pourquoi (explication)

↙ **EXPLICATION**

CONSTRUCTION

- on construit un fragment nouveau d'expérience

EXPLORATION → multiforme { visuelle / tactile → manuelle / verbale

↓

IDENTIFIER et **EXPLIQUER**

établissement d'un lien de cause à effet (en situation fermée)

reconnaître
⊢→ dénommer

{ reconstitution de ce lien / mise en place des conditions d'enchaînement → en situation ouverte

déployer la situation
dans ses différentes articulations
⊢→ matérialisation par les actions

TRANSFORMER { en découvrant / en reconstituant → les actions passées

{ en ajoutant / en interrogeant / en fabricant → vers ce qui adviendra

CREER du nouveau

⁂

Nécessité d'une COHERENCE interne dans l'EXPLOITATION des INDICES
logique de la pensée

articuler les indices entre eux

NATURE DES INDICES

• indices comme **différences** par rapport à ce qui était avant

adjonctions d'éléments — **disparitions** — **transformations**

constatés comme EFFET

d'où { recherche / remontée vers la ou les CAUSES { • hypothétiques / • réelles

191

• **problèmes de la nature concrète de ces différences**

« **MARQUES** »
« **TRACES** » } matérialisation de quelque chose

nature des TRACES

INDICES { ambigus / multivoques → / difficilement « lisibles » perceptivement
\ difficilement interprétables en tant que signal ne se suffisant pas à eux-mêmes en fonction du SENS
↓
entraînent la nécessité d'une nouvelle découverte pour confirmer l'un des sens

INDICES

Rapport des interventions réciproques
Schéma d'articulation du dire et du faire

• **temps de constatation**
↓
• verbalisation du perçu

temps du questionnement
Pourquoi ? (institutrice) ou enfants

temps de réponses multiples

prise en charge collective d'une hypothèse

indice qui la vérifie

dégagement de la situation en tant que telle

PASSAGE AU FAIRE

hypothèses (possibilités de réalisation)

nouvelles formes verbales { **anticipation verbale** / **idéation sans support concret**

examen de documents

décision de faire

ATELIERS DE FAIRE

réalisations → représentation projet / confection véritable

ARTICULATION DU DIRE ET DU FAIRE

CONDUITES DE RECIT

Finalité générale

• **processus d'instauration de prises de conscience temporelles**

le sens du temps — la durée — longueur du temps de l'espace — vitesse

le sens du temps — l'épaisseur temporelle dans ses dimensions — présent, passé, futur

• **le rôle du temps** (la durée d'écoulement, la mesure subjective de la durée)

• **la série chronologique** — notion d'antériorité de postériorité → recherche de repère dans le temps

Pédagogie

• **de la récapitulation des actions vécues**

PROCEDES
réemploi des productions enfantines

A • **niveau de la représentation expressive**

conduites de récit à support concret visuel

images du réel selon diverses techniques de représentation

• peinture - découpage - crayonnage

a) • explicitation verbale des contenus

b) • conduites temporelles : classement selon l'ordre du temps
avant... puis
augmentation progressive de la longueur de la séquence

DECOUVERTE DE L'ESPACE DE SUPPORT direction gauche → droite

LES BANDES DESSINEES

c) • découverte d'une autre direction essentielle de l'espace graphique
• motivation : transformer la bande en **FILM**
découverte du **haut** et du **bas**

B • **niveau d'une représentation « conventionnelle »**

les symbolismes figuratifs → IDEOGRAMMES

• juxtaposition d'idéogrammes (établissement dans un autre temps) → **RECIT EN IDEOGRAMMES**

• découverte de
- l'absence de liaison
- du redoublement du groupe sujet
- de l'impossibilité de dire certaines choses

193

CONDUITES DE RECIT A PARTIR D'UNE RECONSTITUTION D'ACTIONS

PROCEDES

- motivation = reconstituer la table de vie non pas au hasard, mais selon un « plan » temporel
  - mise en place progressive
    - des personnages
    - du décor
- découverte de la **SIMULTANEITE**

  Action de tel personnage dans tel décor
  quand... alors...

  - **modification du « cadre » (décor de l'action)**
- découverte de la **SUCCESSION**
  - élimination de certains éléments
  - remplacement par d'autres

  ↳ **avec disparition, donc écoulement**
  ↳ durée
  - longtemps
  - pas longtemps
- découverte du temps dans ses **3 dimensions essentielles**

  à partir d'un état de la mise en scène en reconstitution pris comme point de repère

  - « qu'est-il arrivé juste avant ? »
  - « que s'est-il produit juste après ? »
- découverte de la **filiation interne des événements**
  (rapports de cause à conséquence)

  - 2 niveaux
    - celui de la situation jouée
    - celui des enfants qui se situent par rapport à leurs actions propres (6 ans)

JEUX DE LANGAGE

Procédés

A - Finalité = création de comptines

• analyse de la notion de comptine

- **rythmes**
- **assonances**
- **rimes**

articulation de la parole en fonction d'une certaine structuration temporelle

- **mélodie**

intervalle court (tierce descendante avec possibilité de transposition)
[sol - mi la - fa fa - ré]

• **démarches possibles**

Phase de réceptivité ↓↑ **Phase de créativité**

I) • **bain de comptines** → imprégnation / apprentissage occasionnel

• une série de mots groupés par **son**

ex. : **eau**
dimanche de Rameaux **F. James**
blancs hameaux

• mettre le texte sous forme de comptine

• passage par un encodage graphique (en vue de la mémorisation)

• essai
- • d'articulation → rythmes
- • de mise sous forme de mélodie → modulation du rythme

II) Proposer une série de mots (filiation du sens)

• faire constituer une histoire

• la transformer en comptine en tenant compte des contenus de cette notion

L'EXPRESSION VERBALE COMME RITE

en relation avec un « espace » matérialisé de la PAROLE
en relation avec l'entrée en communication avec le groupe création d'inter-relations d'ordre verbal

RITES ET JEUX DE LANGAGE (en section de petits)

• **recherche** de « formules rituelles »

• emploi en situation vécue

• retour des mêmes formules pour même activité

évolution progressive au cours de l'année

SYMBOLISATIONS ENCODAGES - DECODAGES

définition générale de l'encodage

transposition sous une forme graphique d'un donné sonore perçu auditif

ECRITURE **perçu auditif** → transposition visuelle (visualisation)
→ formes graphiques variées

LECTURE **perçu visuel** → restitution sur le plan sonore

- parole
- musique (mélodie)
- rythme

⁂

démarche générale de symbolisation

1er **plan** → transformer le signal en signe
(charger les indices de sens)

2e **plan** → **représenter**

a) **un objet (isolé)**
1) → dessin figuratif
2) → schématisation → pictogramme

b) **un bloc signifiant**
(un ensemble d'éléments qui ont une signification unique — qui concourent à la même signification)

- personnage dans un décor
- objets en relation réciproque
- phrase du langage parlé

} peinture - découpage

a. **Code figuratif**

1) découpage des dessins qui ne disent **qu'une** seule chose
(représentation en vue d'un encodage)
2) recherche d'une organisation interne de ces productions
découverte de l'espace à titre d'élément signifiant

G - D ou haut - bas → série ordonnée dans le temps selon un axe de l'espace

SCHEMATISATION → simplification par le moyen d'une ANALYSE méthodiquement conduite dépouillement du réel concret de ses éléments « inutiles »

196

LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES DES ENCODAGES

situations-clés A) **distance** { dans l'espace / dans le temps } → naissance de la notion de **MESSAGE** de **MEMOIRE nécessaire**

B) **distinction des rôles**

EMETTEUR → celui qui sait quelque chose / qui veut ou doit le transmettre

confronté à la nécessité d'**ENCODER** → recherche et découverte des moyens d'une transmission

RECEPTEUR → celui qui doit apprendre quelque chose / recevoir le message

confronté à la nécessité de **DECODER**

C) **possibilités d'ENCODAGES MULTIPLES**

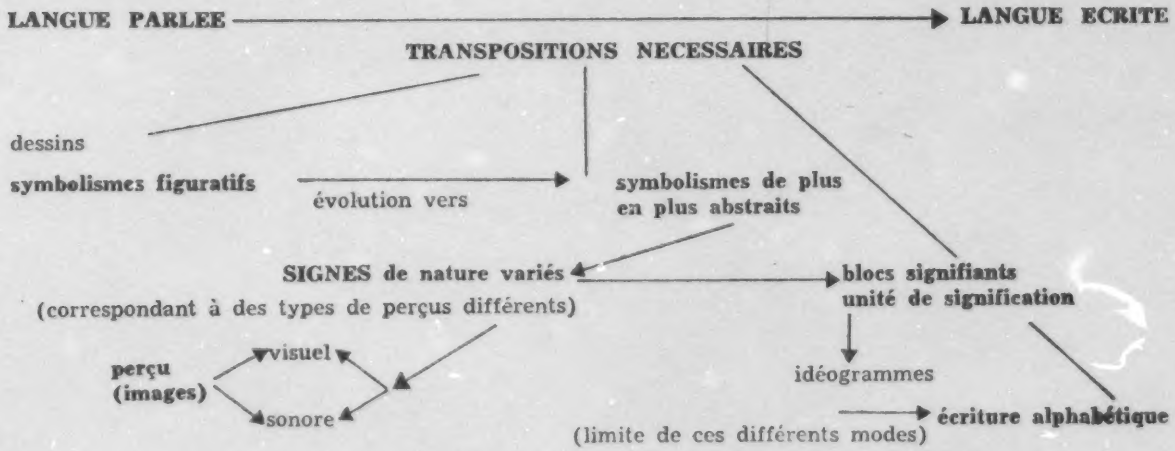
mais découverte correlative du CODE qui doit être commun
découverte de ce qu'il est par l'usage qui en est fait

le DECODAGE quelle que soit la nature du CODE, est une LECTURE
tandis que l'ENCODAGE quelle que soit la nature du CODE est une ECRITURE

D) **le CODE comme une série de REGLES** (qui le régissent)

usage de certaines de ces règles
↓
découverte progressive des limites de certains codes (à mettre en relation avec la nature des symbolisations)

dessin comme code figuratif



Problèmes généraux

- **CHOIX DES THEMES**

  - Réel objectif
  - Conte de fée

- Les aventures de Pinocchio (moyens et grands)
- La vie quotidienne (petits)
- Caramel découvre la mer (grands)
- Histoire de Noirs (grands)
- Histoire de Vania (conte magique) (grands)
- Histoire de serfs et du seigneur (Moyen Age) (grands)
- Le bonhomme de neige est détruit (situation) (petits)
- Marlaguette et le renard (moyens)
- L'écureuil est malade (petits)
- Bicotin, le mouton... (moyens)
- Le vent (moyens et grands)
- Histoire de la petite fille qui voulait cueillir le soleil (grands)

démarches possibles

départ

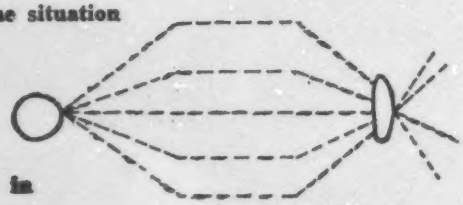
- le thème au départ choisi en fonction du nombre des situations possibles
  des rebondissements
  des indices faciles à mettre en place

point de départ : l'institutrice

- une situation exploitée dans un premier temps
  essai d'intégration de toutes les démarches, les réactions, les suggestions } enfantines

le thème résulte d'une construction progressive

Une situation



in

SCHEMAS

Ils peuvent être de nature diverse selon qu'ils correspondent

- aux points de départ et au développement du thème
  thème ou situation

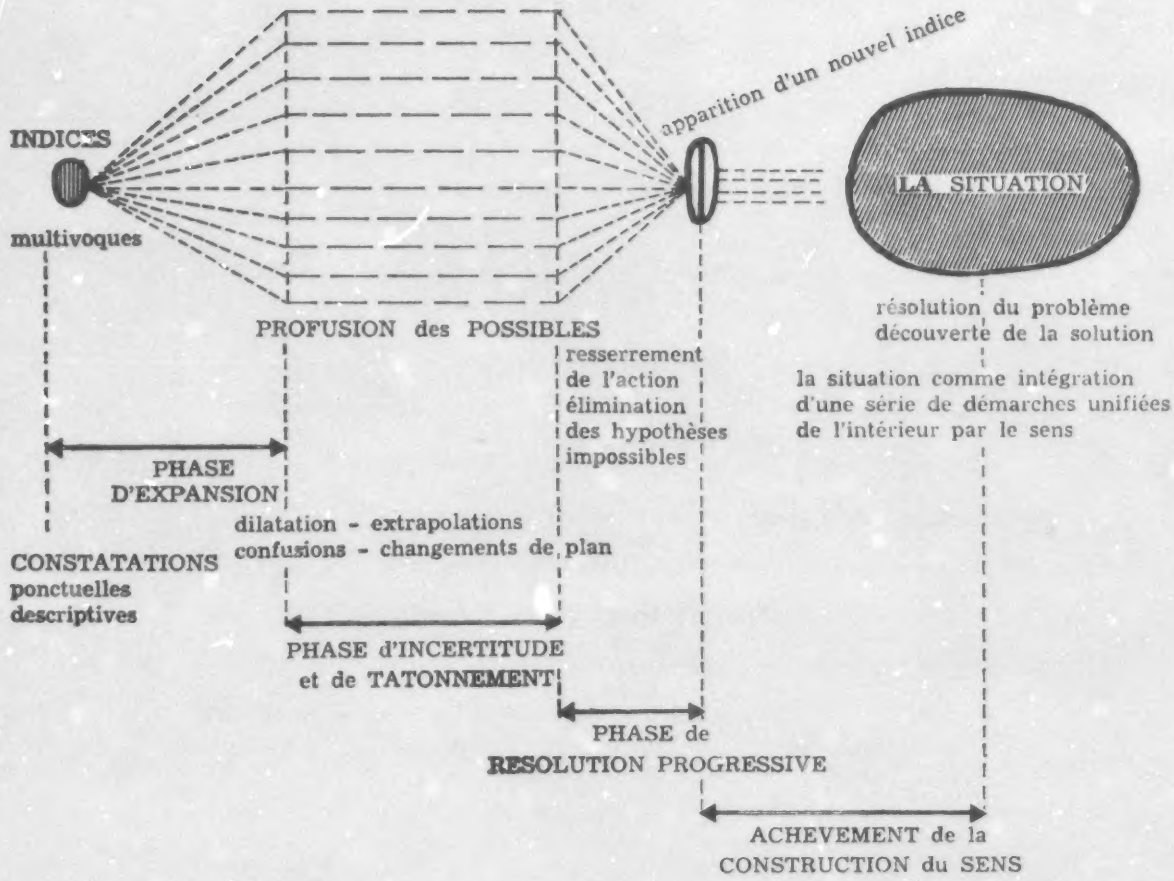
- à l'exploitation des indices

- aux articulations diverses des exercices
  - selon les procédés d'induction
  - selon la longueur du temps de constatation
  - selon les réactions des enfants
  - selon les processus divers par lesquels on passe du signal au signe

- au déploiement de la situation à travers l'unité de temps pédagogique

- aux intrications entre les diverses formes d'activité
  expression ↔ exploitation
  acquisition ↔ réemploi

- au rythme interne de développement d'un exercice particulier



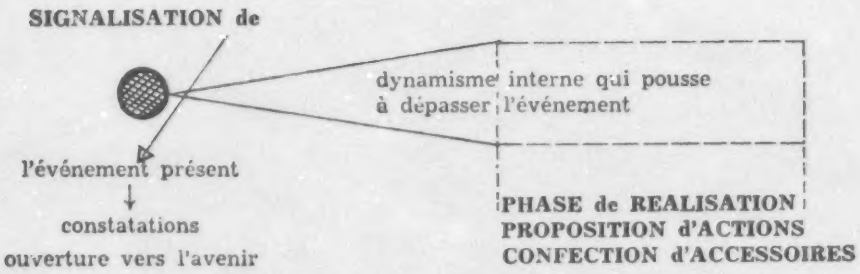
SCHEMA se rapportant à la RECONSTITUTION d'une SITUATION à partir de TRACES

(remontée du temps)

les situations fermées

200

SCHEMA de CONSTRUCTION d'une SITUATION par une suite d'événements
du PRESENT vers le FUTUR – les situations ouvertes



SCHEMA { du déroulement / interne

1er temps **LA CONSTRUCTION de la SITUATION**

Situation signalisée

a) lecture des indices

b) émergence d'un problème
qu'est-ce que c'est ?
pourquoi ?

c) confirmation du sens

constitution de la plateforme (commune de communication)

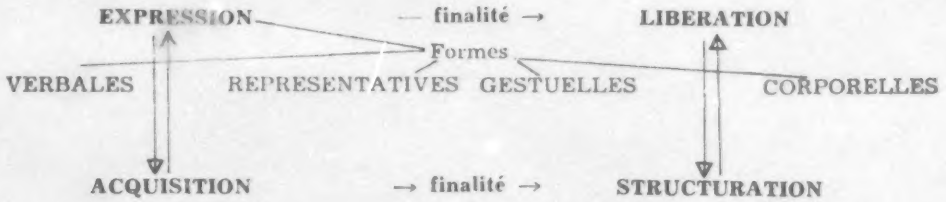
2e temps **EXPLOITATION de la SITUATION**

- que pourrait-on faire ?
- que va-t-on faire ?

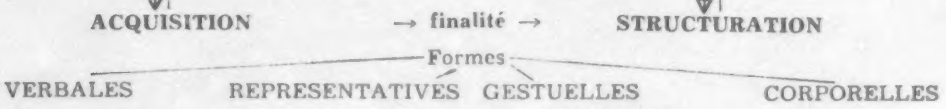
201

LES DIVERSES FORMES DE L'ACTIVITE → niveaux et finalités différentes

niveau 1



niveau 2



niveau 1

EXPRESSION

verbale → parole — **dire** → son action, ses pensées, son expérience, ses phantasmes

représentative → dessiner, **peindre** images du réel

corporelle → • **faire** (gestes de réalisation) → transformer
• **danser**

niveau 2

ACQUISITION

verbale → étude de la langue
langue parlée → **langue orale** → vocabulaire, syntaxe, moules verbaux

représentative → **ENCODAGES DIVERS** en vue d'expériences clés de la limite de chaque système → symbolisations → act. math. / langue « écrite »

corporelle → apprentissage de **gestes** bien définis (**efficaces**) + spatiale de **danses** schéma corporel et espace vécu

Les différents niveaux de cette activité

formes : DIRE, FAIRE, REPRESENTER

1er **niveau** → **EXPRESSION** de soi

ACQUISITION

2e **niveau**

DIRE
FAIRE
REPRESENTER

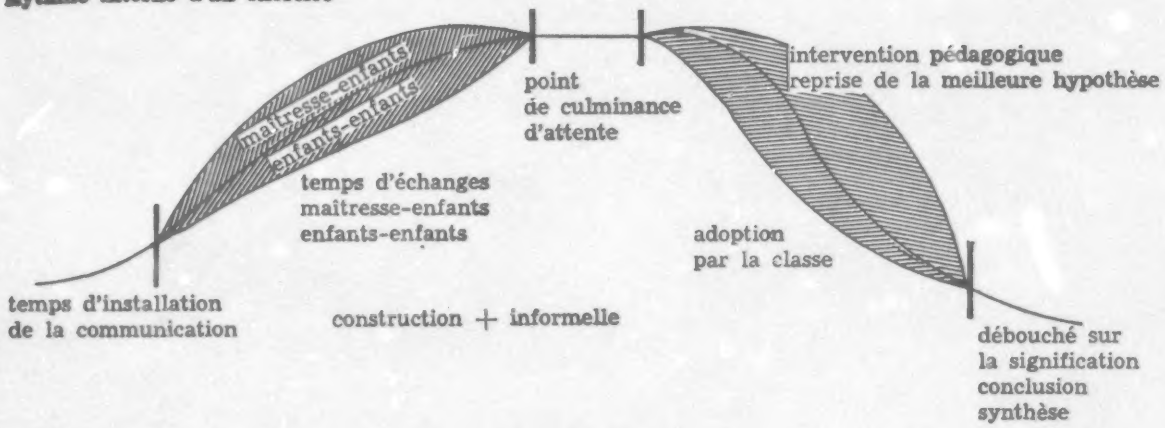
- structuration de la langue
- réalisations fonctionnelles (contraintes de la matière et de l'usage)
- symbolisations graphiques - idéogrammes

3e **niveau** → REEMPLOI

dessins → bandes dessinées utilisation des objets confectionnés des symboles à l'étiquetage

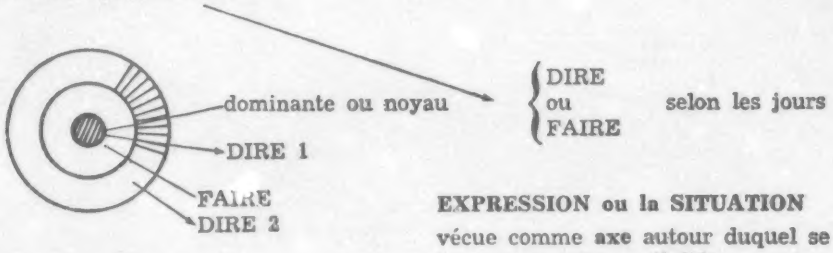
SCHEMA SELON UNE CERTAINE DIALECTIQUE DE LA COMMUNICATION

Rythme interne d'un exercice



SECTION DE PETITS ORGANISATION CONCENTRIQUE

notion de **DOMINANTE QUOTIDIENNE**

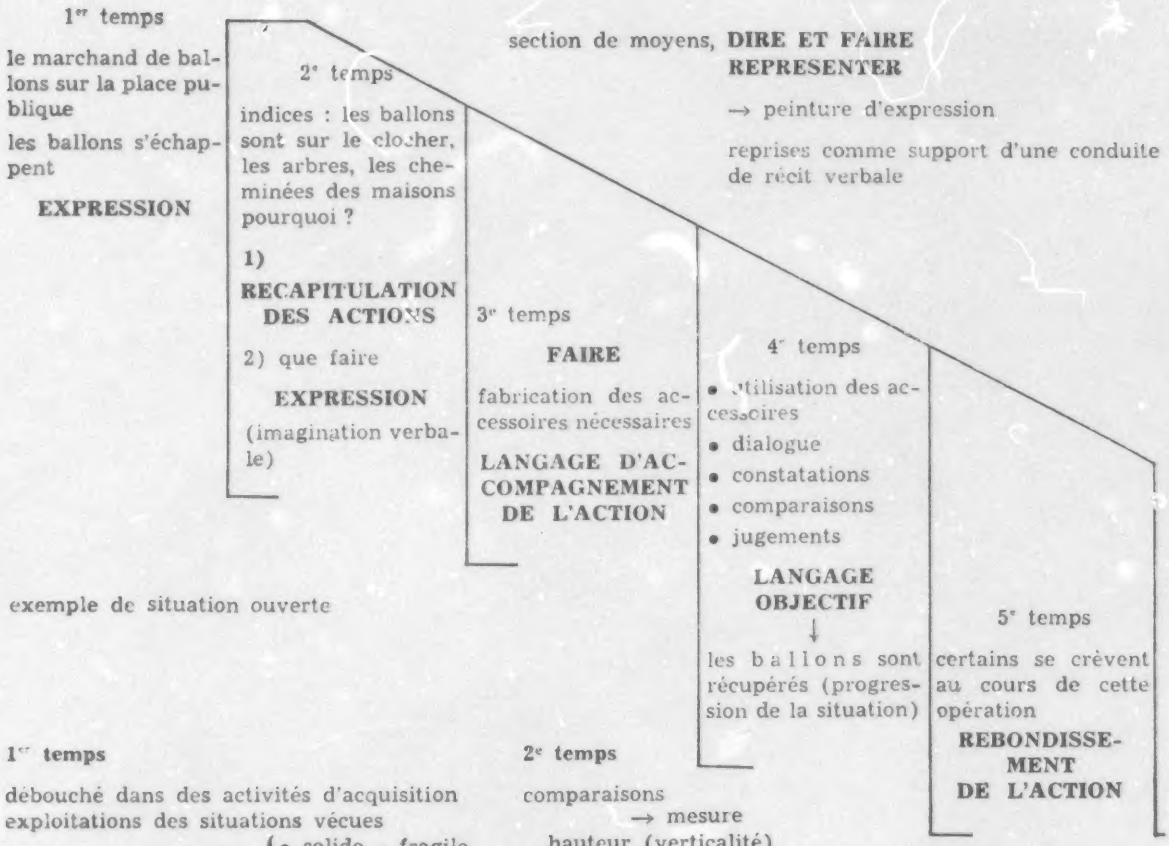


EXPRESSION ou la SITUATION

vécue comme **axe** autour duquel **se construisent**
toutes les autres activités

STRUCTURATION dans les exercices **d'ACQUISITION**

SCHEMA SELON LES ARTICULATIONS RECIPROQUES DU DIRE ET DU FAIRE



Section de grands

Histoire du lion qui dévore les petits cochons

1er niveau : LIBERATION SOUS DIFFERENTES FORMES

1er temps

EXPRESSION

↓

REPRESENTER

- projets d'objets
- recours aux documents

2e temps

FAIRE

examen critique des documents

réalisations concrètes

3e temps

EXPLOITATION DU FAIRE

- vérification
- jugements de valeur
- expression plus structurée

4e temps

ACQUISITION

en vue du rebondissement de l'action

invention d'un CODAGE pour empêcher les accidents

- plan verbal ↙
- plan graphique

5e temps

CONDUITE DE RECIT

en vue du passage à la langue écrite

2e niveau : EXPLOITATION

ACTIVITES D'ACQUISITION

LANGUE ECRITE

- symbolisations
- encodages graphiques ↙
- marquage des interdictions
- fragments d'une bande dessinée

idéogramme par simplification

ACTIVITES SENSORI-MOTRICES

- choix des matériaux pour la réalisation des pièges

« **tous** les matériaux qui... »

vers la catégorisation

ACTIVITES MATHEMATIQUES

- reprise des catégories comme CRITERES ↙
- constitution d'ensembles
- TOPOLOGIE
  - marquage de tracés ↙
  - cheminements
  - plans secrets

DIRE, FAIRE, REPRESENTER dans leurs articulations réciproques

1er temps

EXPRESSION

DIRE + représenter

niveau des projets

a) verbal

b) réalisation

- peinture
- découpage
- modelage

2e temps

DIRE → langage

objectif

support :

- examen des projets
- constatation des insuffisances des réalisations

↓

introduction de documents

- réflexion
- établissement de plan de construction
- d'un bateau
- d'un radeau

conversation par groupe

plateforme commune ↙

le faire

3e temps

FAIRE

- choix des matériaux
- justification des choix

↙

langage + structure de notification

expression de la convenance

4e temps

DIRE

mise en usage des réalisations du faire

- constatations

+ EXPRESSION

- formulation d'hypothèses (anticipation de l'action ; fonction psychologique de représentation

5e temps

CONDUITE DE RECIT

récapitulation des actions

a) plan verbal
re-évocation
reconstitution

b)
↓

notion de **DOMINANTE QUOTIDIENNE**

ou dire **ou** faire **ou** représenter

REPRESENTER D'ACQUISITION

niveau de l'exploitation

essais variés
de transcription graphique

↓

idéogrammes

Grande section

« Caramel, l'ourson, découvre la mer »

LIBERATION et STRUCTURATION dans leurs articulations réciproques

LIBERATION	STRUCTURATIONS	
EXPRESSION LANGUE PARLEE	**LANGUE ORALE**	**LANGUE ECRITE** → idéographique alphabétique →
situation d'autonomie de réaction **quelque chose à dire** s'exprime dans les formes dont dispose spontanément l'enfant • **langue elliptique incorrecte** accompagnée de gestes qui parfois se substituent aux mots	**situation d'acquisition** → **temps de réceptivité** • imprégnation → **apprentissage occasionnel** **temps d'activité** • fonctionnement → **apprentissage vrai** **contenus** • moules verbaux • tournures syntaxiques • idiotismes • vocabulaire enrichissement quantitatif • correction de prononciations défectueuses (confusion de sons...) • jeux de mots • jeux comptines • jeux musicaux	**situation de communication indirecte** • **encodage graphique de la langue comme donné sonore** (perçu auditif) • recherche d'un **support de la mémoire** • prise de conscience des limites des encodages individuels → passages à la convention **découverte de la règle** • **découverte de l'insuffisance** • **du dessin** (manque de précision) • **de l'idéogramme** (absence de liaisons) (redoublement du groupe nominal)

DIRE → liberté

FAIRE → ramène à l'objectivité contrôle de l'efficacité

ENCODER → dessiner

DECODER → découverte des limites de l'encodage graphique

bandes dessinées → correspondent à la **découverte de l'ordre dans l'espace d'une série d'actions ordonnées dans le temps**

AUTRE SCHEMA D'ARTICULATION (Grandes sections)

1er temps — **EXPRESSION** — exploitation d'une seule et même situation

2e temps — **ACQUISITION**

3e temps — **REPRESENTER** → passages à la symbolisation

4e temps — **EXPLOITATION DE L'EXPRESSION** • a)

5e temps — **EXPLOITATION DE LA REPRESENTATION** • b)

↓

conduites de récit a) verbales

b) graphiques

Schéma des débouchés de la situation d'EXPRESSION

SITUATION D'EXPRESSION

SITUATION A

situation verbale	**situation de faire**	**situation de représentation**
construction par la parole (idéation)	réalisations concrètes	sous différentes formes à différents niveaux

ARTICULATIONS DE DIVERSES SITUATIONS

SITUATIONS A

a	**b**	**c**
représentation expressive (profusion des détails) confusion	→ symbolisme figuratif →	**symbolisation plus abstraite**

démarche de stylisation (schématisation)

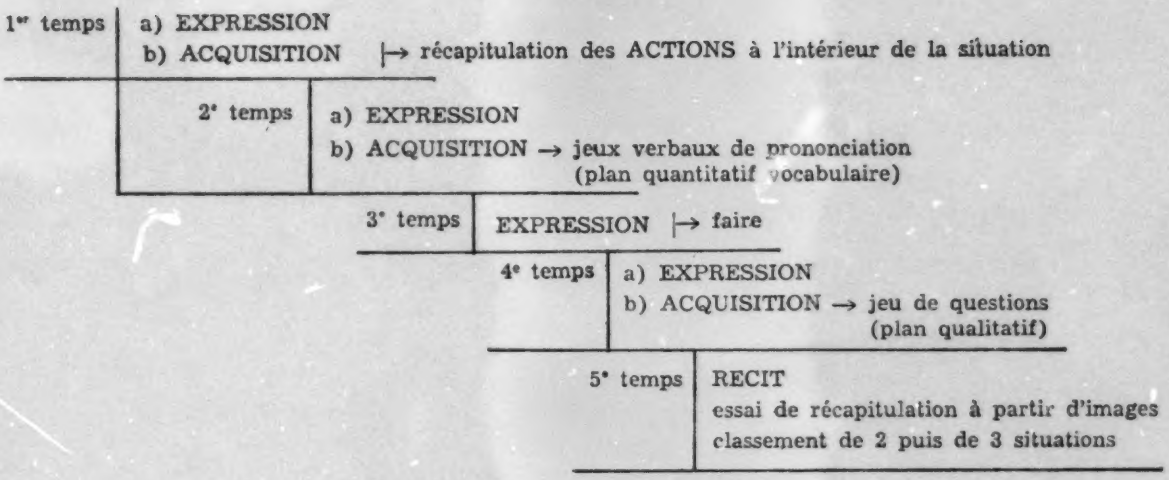
SITUATIONS B $B_1 - B_2 \dots B_n$

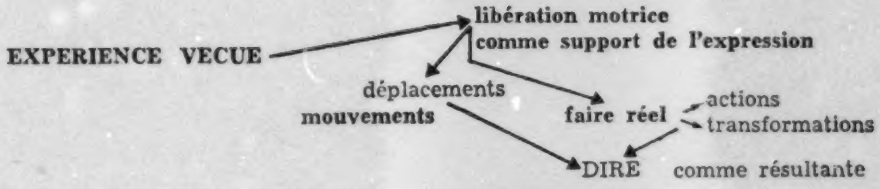
représentation expressive passages à des stylisations	mise en fonctionnement des stylisations → utilisations ↓	**modifications transformations limites**

SITUATIONS C $C_1 - C_2 \dots C_n$

situations d'apprentissage et de transfert

SCHEMA DANS LES SECTIONS DE PETITS





CARACTERISTIQUES GENERALES DES EXERCICES SELON LES SECTIONS

SECTION DE PETITS

finalité immédiate : **amener les enfants à la parole** → valorisation de celle-ci moyen de communication

↓

cependant les modes de participation ne sont pas toujours verbaux

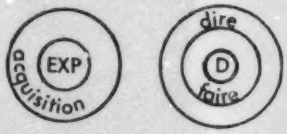
LA PAROLE COMME RITE

- **Les personnages familiers comme**
  - témoins permanents → SECURISATION
  - inducteurs → conditionnement

- **Les contenus : des situations** de vie quotidienne (mais raccrochées affectivement et « dramatisables » → petits incidents)
  - dénomination (comment s'appellent les choses)
  - traduction verbale des actions (correspondance des registres moteurs et verbaux)
  - paroles « autour » des objets et « sur » les objets
  - cris - onomatopées - interjections → jeux verbaux comptines

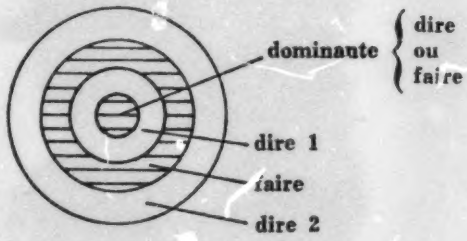
L'acquisition n'est pas séparée dans le temps de l'expression elle-même

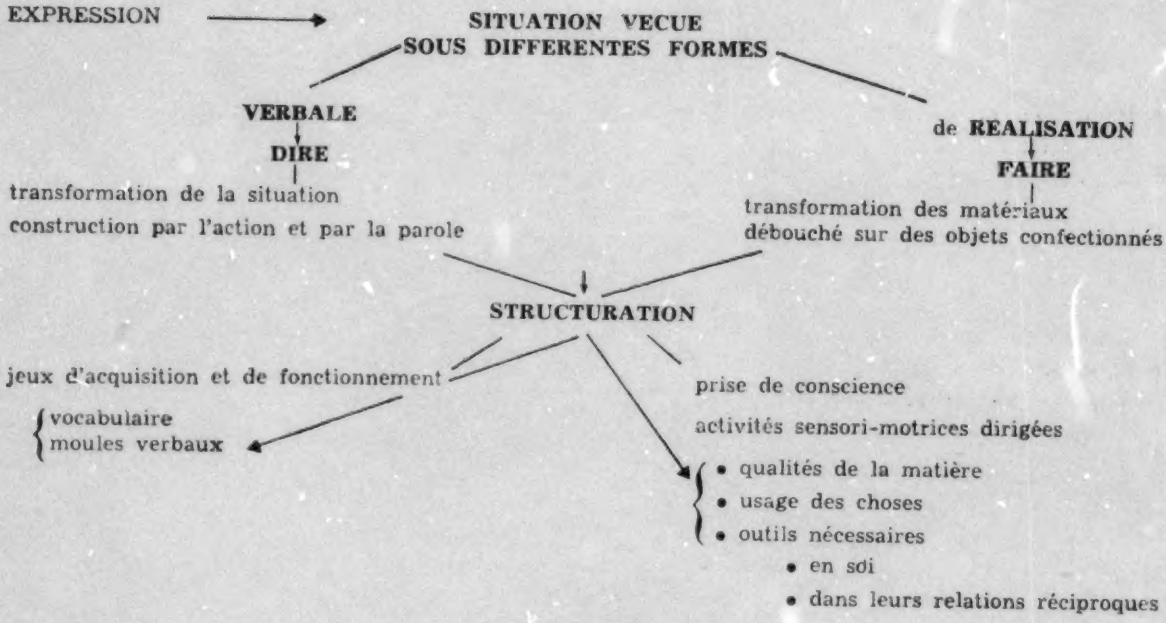
dire { 1) expression { a) dire
2) acquisition { b) faire
c) dire



SECTION DE MOYENS

axes autour desquels se construisent les différentes activités





DIFFERENTS TYPES DE JEUX D'ACQUISITION DE LA LANGUE

plan quantitatif

enrichissement du vocabulaire → mo…
→ t… …ure… (moules verbaux)

plan qualitatif

amélioration du vocabulaire → niveau « formel » de la prononciation
→ précision du mot en fonction du contexte
→ enrichissement → synonymes
→ tournures variées pour un même sens

LES DIVERS ROLES DE L'INSTITUTRICE

✱ **Nature des interventions pédagogiques dans une pédagogie de la COMMUNICATION**

- les plateformes de la communication
- les rôles respectifs
  - l'identification aux personnages
  - les conduites relationnelles du jeune enfant à l'intérieur des exercices de langage
    - expression
    - acquisition

✱ **Interventions pédagogiques en section de petits**

favoriser la SOCIALITE

créer les conditions d'une 1re SOCIALISATION

- conditionner à la vie en groupe
  - ↓ « Partager » { l'adulte / les objets }
- créer des habitudes (mais non des stéréotypes)
  (habitudes « habitées »)
  - ↙
- constituer des rites (ex. → le goûter)

✱ **Rôle à faire jouer** { **aux objets comme** { **intermédiaires (médiateurs)** } **de la communication** / ou { aux situations }

— **de l'idéation « à vide »** ⟶ bavardage
(parler pour ne pas dire grand chose)
échange verbal mais sans contenu d'information proprement dite

↓

— **des hypothèses (idéation) émises en situation** → **de dire**

accompagnées de { réflexions / critiques / jugement de valeur }
- → construction d'une situation, explication de celle-ci, explicitation
- → **de FAIRE** : projets parlés (limités)

Le « guidage » (télé-guidage) nécessaire

- **pour éviter** la profusion
- **pour élaguer** → éliminer (problème des meilleurs choix)
- **pour structurer**

AVANT LES EXERCICES

RECHERCHE et REPONSES à la question

« Qu'est-ce que je vais donner à percevoir ? »

« Comment vais-je articuler les différents perçus ? » → nature

« Comment exploiterai-je ce que je donne à percevoir ? »

PENDANT LES EXERCICES

mener
jouer → le jeu

Difficultés des processus d'élimination

- étude
- définition du concept
- description d'une démarche
- les résistances intérieures

- élimination dans son processus en relation avec les problèmes de la représentation comme fonction psychique
- démarche d'élimination des possibles (pensée logique) (garder présent à la mémoire l'ensemble des hypothèses, ne retenir que celle que l'indice permet).

Les étapes successives de l'établissement de la SIGNIFICATION

les articulations diverses dans l'élaboration du SIGNAL

SIGNAL dans la perception
alerte

transformation de « l'arrêt » de l'attention

- conduites réactionnelles (réponses immédiates)
- hypothèses (réponses différées)

- **construction de la seule réponse possible**
(élaboration de la signification)

(résultat d'une investigation plus approfondie)

SIGNE à plusieurs niveaux

- **SITUATION** globale
- **REPONSE** comportementale adaptée

SIGNIFICATION DU SIGNAL

- découverte a posteriori
avec possibilité de remonter le temps
- dans les démarches qu'il enclenche

RAPPORTS des ACTES au DIRE

selon le domaine (plan) dans lequel se déroule l'action

a) gestes fonctionnels adaptés à la situation

plan du vécu (ordre du présent)

(ex. : remettre en ordre
replacer
retrouver - suivre à la trace)

plan de la projection de soi
ordre du passé → reconstitution (gestes retrouvés)
ordre du futur → anticipation (gestes prévus)

b) gestes en fonction d'une volonté d'interprétation

Les niveaux et les formes de la participation au cours d'un exercice de langage expression

Participation intense ← **le moi**

- **actif** → mimiques - gestes
- **actif** → interventions dans l'action
- **réceptif** → déclenchement d'émotions variées

sans verbalisation
↓
absorption dans le donné objectif

VECU INTENSE mais sans dépassement

COMMUNICATION à l'intérieur du groupe

a) **sans parole** — conduites relationnelles { non différenciées / non dessinées

b) **passage à la parole** — **Le VECU PARLE**

transformation et dépassement des formes plus primitives du vécu
expression communicable → intermédiaire + codifié
dialectique possible dans les échanges verbaux
prise en charge qui s'explicite

le langage joue sur 2 plans
- celui de la situation objective
- celui des réflexions en marge

{ qui dégénèrent / qui élaborent / construisent

PROBLEMES DE REPRESENTATION

• **Confusions du réel et du représenté**

• le représenté concret avec sa réduction de dimensions est encore suffisamment imageant pour l'enfance

(cf. Piaget : objets en relation avec la « croyance »)

génétiquement

3-4 ans — **1) pas de problème**

les objets sont considérés en tant que tel

4-5-5 ½ ans — **2) distinction progressive de l'objet réel et de l'objet miniaturisé**

• constitution de 2 mondes en correspondance
le 2e devient progressivement représentation du 1er

• problème important : l'enfant grâce à la miniaturisation, se forge une idée de choses qu'il ne connaît pas, qui resteront pour lui longtemps du domaine de l'imaginaire

(exemple → la mer ou la montagne)

5-6 ans — **3) prise en charge de la représentation en tant que telle**
niveau du jeu de faire semblant

- on accepte la fiction
- on sait que les personnages ne sont pas réels
- mais on joue le jeu

⁂

Ces problèmes d'acceptation du matériel en tant que tel posent en fait un autre problème celui de l'**IDENTIFICATION** aux personnages

• comment est-elle possible ?

→ **1) assimilation totale** (l'enfant ne se distingue pas du personnage, de la marionnette)

2) entrée progressive dans un jeu de rôle avec le dédoublement, c'est-à-dire la prise de distance par rapport à soi qu'il implique

2 démarches complémentaires et cependant indissociables

- je parle au nom du personnage → identification → assimilation
- et cependant, je sais que je ne suis pas ce personnage

Les premières manifestations apparaissent tôt = déjà vers 3 ans ½

ETAPES DE CONSTRUCTION DES INTERMEDIAIRES ENTRE LES OBJETS ET LEUR REPRESENTATION

OBJET REEL → SES REPRESENTATIONS

Stade de la perception

de la **reconnaissance** (identification)

de la **dénomination**

↙

sa constance malgré les différences dans ses apparitions

(points de vue) → mises en relation de l'objet avec ses représentations figuratives

↙

a) figuratives

- photos
- dessins → **documents visuels**
- dessins des enfants

- **le reconnaître** (dégagement de l'essentiel du caractéristique)

b) symboliques

- de l'ordre de la « désignation »
- dépassement de l'apparence
- notation de la présence seule

V. - PHASE EXPLORATOIRE DES TRAVAUX DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

Chacun des documents présentés dans ce chapitre représente un « repère » sur l'itinéraire suivi par les équipes pour cerner leurs objectifs, affiner ou ponctualiser leurs hypothèses d'action en fonction de la problématique et de l'hypothèse globale de départ (cf. chapitre I).

Nous avons souvent travaillé comme des géologues sur le terrain, menant de pair les activités d'information, d'observation, l'effort de théorisation, la construction d'instruments susceptibles de nous aider à moduler à la fois nos objectifs, nos hypothèses et nos stratégies pédagogiques d'innovation.

Ces diverses études qui jalonnent notre chemin sont regroupées sans doute arbitrairement en fonction de trois directions en réalité convergentes.

Elles apportent, nous semble-t-il, un éclairage indispensable aux précédents chapitres.

Elles nous permettent d'assurer notre cohérence et de cerner de nouvelles pistes de recherche dont nous rendrons compte dans un prochain numéro.

M. L.-D.

I. - APPROCHE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DES PROBLÈMES

CONDUITES MOTRICES ET COMMUNICATION DANS LES JEUX

Pierre PARLEBAS, professeur à l'Ecole normale supérieure d'éducation physique, conseiller scientifique I.N.R.D.P.

« Séuls, les psychologues de l'enfance s'intéressent à saute-mouton (ou aux barres, ou aux billes), seuls les sociologues au cerf-volant, et seuls les mathématiciens aux dominos. » C'est par ces mots que Roger CAILLOIS, dans « Les jeux et les hommes », souligne le morcellement des études sur les jeux, en négligeant d'ailleurs au passage l'intérêt que l'éducateur porte à coup sûr aux activités ludiques. Il constate même que les multiples ouvrages consacrés aux jeux ne semblent pas traiter du même sujet.

Et pourtant les auteurs de grand talent qui se sont penchés sur le jeu n'ont pas manqué : CLAPAREDE, PIAGET, HUIZINGA, GRANDJOUAN, CHATEAU, parmi beaucoup d'autres. Mais peut-être parlait-on du jeu pour étudier un autre sujet : le développement du jugement moral chez l'enfant ou l'influence déterminante d'une culture. Nombre de ces études semblent entachées de présupposés normatifs, d'arrières-pensées pédagogiques, généreuses certes, mais qui sont autant de barrières à l'analyse objective.

Nous préoccupant du jeu à l'école maternelle, il apparaîtrait normal que la dimension génétique fût notre préoccupation première. Pour notre part, nous récusons une telle approche immédiate. Nous pensons qu'un détour est nécessaire. Avant d'observer les divers avatars des jeux, il convient de mettre en évidence ce qui caractérise ceux-ci dans leur phase aboutie.

Nous ne poserons pas la question de nos devanciers : « A quoi sert le jeu ? » ou « Pourquoi l'enfant joue-t-il ? », ni même « Qu'est-ce que le jeu ? ». Mais, nous demanderons-nous, peut-on décrire et analyser un jeu réel pratiqué effectivement par les enfants ? Comment ce jeu fonctionne-t-il ? Peut-on mettre au jour ses structures, peut-on même les mathématiser ?

Dans un colloque centré sur les langages, on ne s'étonnera pas d'une telle façon de procéder. En effet, nous rejoignons ici la démarche-clé de la linguistique moderne qui a réalisé son bond en avant lorsqu'elle a abandonné son approche diachronique exclusive, lorsqu'elle a délaissé ses recherches de filiation vis-à-vis d'une prétendue langue-mère ; à l'inverse, elle a alors adopté une approche synchronique en étudiant une langue donnée dans son fonctionnement réel. A des états de langue, nous faisons correspondre des états de jeu, des situations ludiques.

Ces journées sont placées sous le signe du « langage ». Envisagé sous son aspect métaphorique, ce concept est stimulant et précieux. Cependant, pour ce qui concerne les relations motrices dans les jeux, nous éviterons de l'utiliser. En effet, nous réserverons le terme « langage » aux procédés de communication possédant le critère sur lequel André MARTINET a si justement insisté : **la double articulation.** Or dans les jeux de nature motrice, la présence d'une double articulation n'a jamais

été mise en évidence : il semble bien d'ailleurs qu'elle en soit absente.

C'est la raison pour laquelle nous éviterons de parler de « langage moteur » pour focaliser notre attention sur les **communications motrices,** concept que nous pourrons définir de façon opérationnelle et qui nous permettra de dresser des modèles objectifs et mathématisables.

I - LA NOTION DE CONDUITE MOTRICE

Nous allons nous préoccuper des activités ludiques qui suscitent des conduites motrices. Que faut-il entendre par « conduites motrices » ? Nous comprenons par là l'ensemble des actes d'un individu qui, en isolé ou avec autrui accomplit une tâche dont la réalisation est de nature principalement motrice. On pourrait rétorquer que toute activité ludique nécessite une intervention motrice : l'enfant qui joue à la dînette, l'enfant qui s'adonne aux dominos ou au jeu de l'oie, accomplit bel et bien des actes moteurs, et ce ne sont pourtant point là des jeux sportifs.

Mais ce qui est clair dans ces derniers exemples, c'est que la qualité d'exécution des comportements n'entre pas en ligne de compte. L'enfant qui manipule sa poupée, jette les dés sur la table, déplace un pion, peut agir de façon notoirement incoordonnée, sans que cela affecte le jeu d'aucune manière. La réalisation motrice est seconde, voire même secondaire : on peut jouer aux cartes, aux échecs, en restant immobile, on peut même y jouer par correspondance. Dans ces jeux, c'est le **symbole** qui prévaut : soit sous forme de la combinatoire objective (échecs, jeux de cartes, jeux de dés) soit sous forme de l'imaginaire subjectif (jeu de faire-semblant, jeu de simulacre).

Par contre, au cours des jeux que nous appellerons **les jeux sportifs** (en donnant au concept de « sport » un sens large), la motricité bat son plein. Il s'agit de conduites motrices vécues et actualisées « ici et maintenant » : on ne peut pas jouer à la Chandelle, à la Balle au chasseur ou au Volley-ball par correspondance. Il y a une confrontation immédiate, un affrontement indéclinable qui investissent la sphère motrice. On ne joue pas en un temps artificiel, mais en un **temps réel, linéaire et irréversible** ; on ne joue pas en espace symbolique, à deux dimensions, comme sur un échiquier ou à une table de bridge, mais dans un **espace contraignant, à trois dimensions.**

Le principe majeur du jeu sportif, c'est que la règle est soumise au double primat des lois biomotrices d'une part (coordination musculaire, équilibration, respiration, appuis, impulsion, etc.) et des lois du monde physique d'autre part (pesanteur, inertie, vitesse, frottement, etc.). Les conventions du jeu sportif sont toujours des contraintes secondes par rapport à ces exigences fondamentales qui sont au cœur du fonctionnement réel du jeu. L'enfant devra maîtriser une conduite motrice et non pas simplement un schéma abstrait.

Les jeux non sportifs suscitent une motricité réduite, quasi indifférente ou simplement symbolique. Par contre, les jeux sportifs déclenchent des **situations en motricité réelle,** dans un temps où le 1/10e de seconde est précieux, dans un espace où l'écart d'un centimètre peut être déterminant. C'est bien cela l'originalité du jeu sportif. On devine combien une telle réali é va privilégier les dimensions spatiale et temporelle, les phénomènes de causalité, de cinétique, de synchronisation, de coordination interpersonnelle, c'est-à-dire en bref, les phénomènes de communication. Une telle originalité dote les conduites motrices d'un contenu particulièrement riche, à coup sûr exploitable dans le domaine pédagogique. Il est d'ailleurs éclairant que Mme l'Inspectrice LAURENT-DELCHET ait attribué à ces conduites motrices une place de choix dans les travaux de recherche pédagogique correspondant à l'école maternelle.

II - L'OPPOSITION JEU-SPORT

Un des éléments déterminants de chaque jeu sportif, c'est **l'ensemble de ses règles,** règles qui sont établies en dépendance de contraintes bien précises (contrôle d'une balle à la main ou au pied ; champ de jeu compartimenté pour autoriser certains déplacements et en interdire d'autres...). **Sans règle, il n'y a pas de jeu sportif.**

Nous pouvons maintenant préciser la notion de jeu sportif : c'est un jeu codifié qui se réalise fondamentalement par la réalisation de conduites

motrices. Une telle définition permet de redonner une unité à ce qui est habituellement scindé en catégories prétendûment opposées : les sports de compétition classiques (Volley-ball, Rugby, Tennis, Natation) et les jeux dits « traditionnels » (la Thèque, les Barres, la Balle au chasseur, la Marelle,...).

On peut en effet distinguer deux grands secteurs :

• **d'une part, les jeux que nous appellerons « hyper-institutionnalisés »** : c'est la classe des jeux sportifs qui reposent sur des institutions sociales en bonne et due forme : fédérations, corps d'arbitres, instances nationales et internationales (nous retrouvons ici le foot-ball, le rugby, le hand-ball, l'athlétisme...) ;

• **d'autre part, les jeux que nous appellerons « souplement codifiés »** : on les dénomme « petits jeux », ou « jeux de cour » ou « jeux d'extérieur » ou encore « jeux traditionnels » (nous reconnaissons ici l'Epervier, le Béret, la Délivrance, les jeux de Chat, les jeux de Piste...).

Nous insistons sur le fait que la fréquente séparation qui est opérée entre les jeux hyper-institutionnalisés — considérés comme les seuls prestigieux — et les jeux souplement codifiés — considérés comme mineurs — est une séparation non légitime. En réalité, il s'agit dans tous les cas de **situations de motricité** tout à fait comparables. La différence, c'est que seuls les premiers sont institutionnalisés au sens fort, avec les conséquences socio-économiques que l'on connaît (compétitions nationales, industries du spectacle, sport - produit de consommation). Ils ont des règles rigides, minutieusement établies et tout un appareil d'instances officielles chargé de les faire respecter.

Les jeux souplement codifiés par contre, ne sont pas intégrés dans notre système socio-économique. Leurs règles sont fluctuantes ; elles déterminent un code **local** qui possède une multitude de **variantes**. Lors de ces jeux, on peut sans dommage, modifier les règles, on peut même en inventer de nouvelles. Il est clair que les situations motrices de ces deux catégories de jeux sont fondamentalement de même nature. Cela est si vrai que la Thèque, qui est un jeu traditionnel, souplement codifié donc mineur en France, est à l'opposé aux Etats-Unis, un jeu hyper-institutionnalisé, un jeu national connu sous le nom de Base-ball.

La conséquence qu'on peut tirer de ce rapide survol est de taille : la séparation effectuée entre le sport et les jeux est une coupure dénuée de fondement. Ces deux catégories ludiques participent d'une même unité ; on peut les étudier dans le même flux méthodologique. La Balle au chasseur et le Hand-ball, les jeux de Chat, l'Epervier, la Balle au prisonnier, le Volley-ball et le Tennis ressortissent au même domaine : **le domaine des jeux codifiés qui se réalisent par l'actualisation de conduites motrices.**

III - CLASSIFICATION DES JEUX SPORTIFS

Le moment semble venu de proposer une classification des jeux sportifs. Est-il possible de répartir les centaines de jeux sportifs existants en un petit nombre de familles cohérentes ? La classification que nous allons proposer va s'appuyer sur la notion de communication. Il est capital d'attribuer à celle-ci un sens opérationnel.

Par « communication », nous entendons une **interaction motrice de transmission**, explicitement prévue par la règle et bien définie concrètement pour chaque activité :

- Transmission d'une balle ou d'un objet (la passe...).
- Transmission d'un rôle ludique (touche simple du jeu de Chat, touche triple des Gendarmes et voleurs...).
- Transmission d'un « poste » (Quatre coins...).

Il s'agit d'un acte moteur de transmission, concourant directement à la réussite concrète de la tâche ludo-motrice et dont les modalités d'exécution sont dictées par le code de jeu.

Pour chaque jeu, il est aisé d'identifier ces actes moteurs sur le terrain : on peut assez facilement en dresser l'inventaire. Surgit ici un phénomène inconnu des situations verbales habituelles. En effet, que l'on soit en accord ou en désaccord avec un interlocuteur, on emploie les mêmes phonèmes et des monèmes de classes identiques ; le langage est du même type tant vis-à-vis du contradicteur que vis-à-vis de l'approbateur. Il n'en est rien dans les jeux sportifs : en effet, les formes spa-

tiales et temporelles, les caractéristiques cinétiques et bio-mécaniques des actes moteurs sont radicalement différentes selon qu'il s'agit de coopération ou d'opposition.

C'est pour cela que nous sommes conduit à envisager le concept de **contre-communication.** Nous entendons par là une **interrelation motrice d'opposition** entre adversaires, prévue par le code de jeu et qui vise à une rupture ou à un renversement de la chaîne des échanges moteurs. Ce sera un tir au but, une charge, un placage, un smatch, une interception, une esquive, un contre, etc. Les communications motrices d'opposition sont hautement particularisées par rapport aux communications de coopération : la confusion n'est pas possible. Pour chaque jeu, il est également aisé d'en réaliser l'inventaire.

La distinction que nous venons de souligner, elle non plus n'est pas sans conséquences : elle prépare d'importants prolongements pédagogiques. Les jeux sportifs mettent en effet en œuvre des relations positives d'entraide et des relations négatives d'antagonisme, relations que l'on peut observer et analyser objectivement. Il y a donc possibilité de favoriser des situations qui suscitent soit la **cohésion,** soit la **rivalité.** Si l'on répète fréquemment ces situations, ne risque-t-on pas d'établir une correspondance entre la structure des communications motrices et la structure des relations socio-affectives ? Les cohésions intra-groupales et les antagonismes inter-groupaux ne sont-ils pas créés, entretenus ou favorisés par les types de communication utilisés dans la salle de jeux, dans la cour de récréation, dans les jeux de plein air ?

La notion de communication représente bien la clef de voûte des ogives relationnelles. Elle nous permet de distinguer quatre grandes catégories de situations ludo-motrices :

— les situations où l'établissement d'une communication motrice n'est pas **nécessaire** au déroulement du jeu ; ce seront les jeux en solitaire ou en côte à côte : le cerceau, le saut en hauteur, la nage, la course, l'athlétisme... Nous parlerons alors de **conduites psychomotrices** ;

— les situations où l'établissement d'une communication motrice est la condition sine qua non de la rencontre : ce sont tous les jeux d'équipe et les jeux de face à face. Ces situations de **comotricité** présentent au niveau des phénomènes d'échange une indéclinable originalité ; nous parlerons alors de **conduites sociomotrices.** Il ne s'agira plus d'une dynamique de groupe verbale mais d'une **dynamique de groupe sociomotrice** qui va faire surgir des phénomènes tout à fait nouveaux.

Trois possibilités se font jour et déterminent trois classes de jeux différentes :

• **1er cas** : la situation ne suscite que des communications positives. Chaque joueur n'a que des **partenaires** : c'est un jeu qui repose sur la coopération. Dans cette classe, on trouve les jeux de construction (cabane - barrage - camping), beaucoup d'activités de plein air : randonnées, alpinisme, spéléologie...

• **2e cas** : la situation ne suscite que des contre-communications, de type négatif. Le joueur n'a en face de lui que des **adversaires** : c'est un jeu qui repose sur l'opposition. Dans cette classe, se retrouvent tous les « duels », les affrontements deux à deux (Chandelle - Accroche-Décroche - Jeux de Chat - Sports de combat - le Tennis en simple - l'Escrime...).

• **3e cas** : la situation met en interaction simultanée partenaires et adversaires : il y a à la fois **coopération et opposition.** On regroupe ici tous les jeux d'équipe classiques : Balle au Chasseur, Epervier, Drapeau, Ballon couloir, Foot-ball, Hand-ball, Basket-ball...

La notion de communication a donc permis d'isoler deux critères : la coprésence d'un partenaire d'une part, la coprésence d'un adversaire d'autre part. Un troisième et dernier critère semble nécessaire : c'est la surgie d'une **incertitude** concernant l'information issue du milieu extérieur. Quand le pratiquant évolue sur un terrain standardisé, tels une aire de jeu, un stade ou un gymnase, ce milieu extérieur est domestiqué et sans surprise : aucune incertitude ne le traverse. Par contre, lorsque le pratiquant s'élance sur une piste de ski ou dans les remous d'une rivière, lorsqu'il est plongé dans un jeu en pleine nature, l'incertitude du milieu extérieur est là, qui pèse lourdement sur son action.

Cette présence d'incertitude, cette intrusion de l'inconnu rend inopérante la simple répétition d'automatismes moteurs ; elle impose le changement, le réajustement continu ; elle impose une stratégie. C'est un facteur capital des conduites motrices orientées vers **l'adaptabilité.**

Ce critère dédouble chacune des quatre classes précédentes ; on aboutit ainsi à une **partition** de l'ensemble des situations ludo-motrices en huit classes d'équivalence (figures 1 et 2).

Nous insistons sur le fait que les trois critères choisis ont été définis de façon **opérationnelle** ; ils déterminent des situations qui autorisent l'observation, le contrôle, l'analyse, bref **l'expérimentation.**

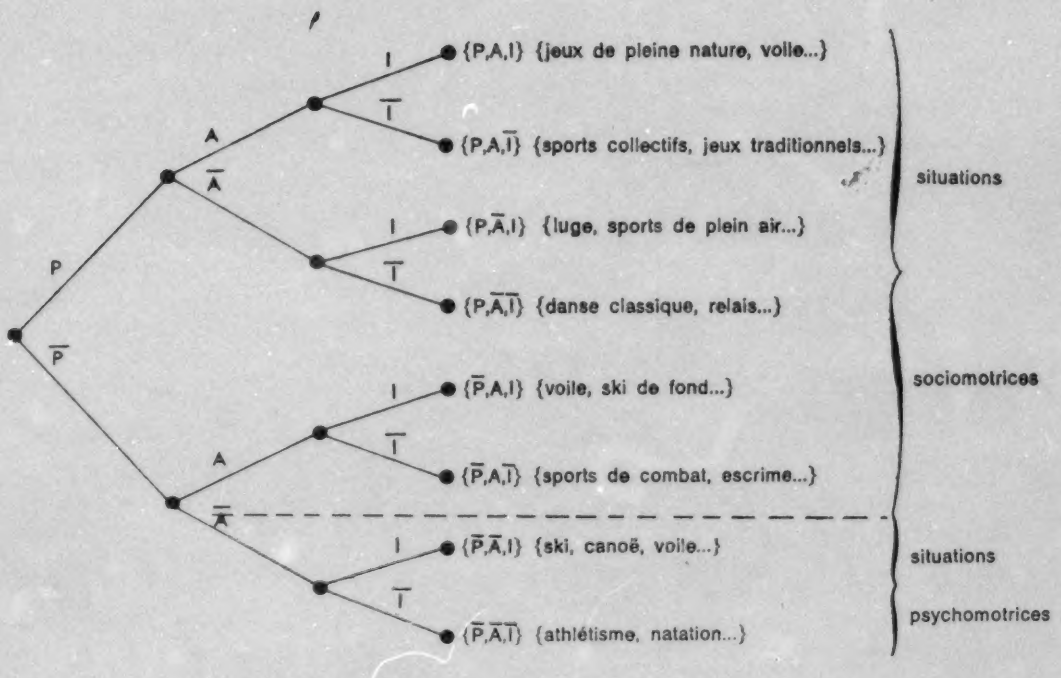


Figure 1. — CLASSIFICATION DES SITUATIONS LUDOMOTRICES EN FONCTION DE TROIS CRITERES : P : interaction motrice avec partenaire(s), A : interaction motrice contre adversaire(s), I : présence d'une incertitude issue du milieu extérieur.

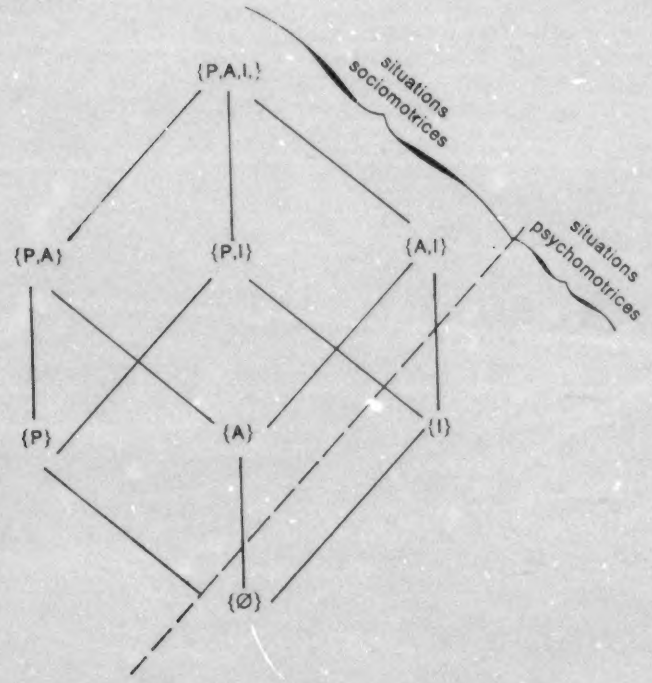


Figure 2. — ORGANISATION EN SIMPLEXE DE CES HUIT CLASSES D'EQUIVALENCE.

IV - LE RESEAU DES COMMUNICATIONS MOTRICES : LE MODELE DU JEU

Les types de communication que nous avons observés tout à l'heure ne jaillissent pas de façon quelconque. A qui observe un jeu, il apparaît vite que les communications s'organisent bel et bien selon des **canaux** privilégiés. Est-il possible de mettre en évidence le **réseau** de communications d'un jeu sportif ?

Nous appellerons **« modèle d'un jeu »**, la structure formelle des communications et des contre-communications possibles que prescrit la règle de ce jeu. Nous sommes ici favorisés par rapport à la linguistique : celle-ci ne peut découvrir les lois du langage qu'a posteriori, qu'après une étude minutieuse de la fonction de communication. Dans le domaine des jeux, nous observerons aussi bien entendu les communications réelles d'une rencontre ; mais, dès le départ, avant même toute action, la loi du jeu nous permet déjà de dresser le réseau de tous les échanges possibles, réseau dans lequel s'inscrira nécessairement toute partie quelle qu'elle soit.

Au Hand-ball, par exemple, la **circulation** de la balle s'effectue selon certaines lois précises : un joueur de champ n'a pas le droit de faire une passe à son gardien de but ; ce **canal de communication** est interdit : il ne fait pas partie du modèle du jeu. Au jeu de Béret, un enfant n'a le droit de prise que sur l'adversaire affecté du même numéro que lui-même. **Les canaux de communication** et de **contre-communication** sont rigoureusement définis par la règle, et ce de fait, ils sont tous **identifiables.**

Le score et le gain de la partie correspondent à la **résultante** des communications et des contre-communications **réussies** tout au long de la rencontre. La tâche d'une équipe correspond à un cheminement à l'intérieur du réseau des échanges et des contre-échanges. Le modèle du jeu revêt donc une importance capitale, puisque la tâche motrice

se définit par **la réalisation effective d'un extrait de ce réseau.**

Une telle observation ne serait pas valable dans le domaine de la langue parlée où la communication n'est le plus souvent qu'un moyen de transmettre une information, de faire part d'une « expérience », selon l'expression d'André MARTINET. L'originalité des jeux sportifs, c'est que la tâche, la performance, c'est en quelque sorte la **communication motrice elle-même.**

Il ne faudra pas s'étonner alors que la personnalité de l'enfant s'investisse massivement dans le jeu sportif : dans une telle communication motrice, il s'engagera pleinement, tant sur le plan affectif que sur les plans cognitif et relationnel.

Essayons d'illustrer cette rapide analyse au moyen de deux exemples précis :

- Un jeu hyper-institutionnalisé, bien connu de tous : le Volley-ball.
- Un jeu souplement codifié, non moins connu : la Balle au prisonnier.

Nous allons établir le « modèle » de chacun de ces jeux, c'est-à-dire, le réseau de leurs communications et de leurs contre-communications motrices.

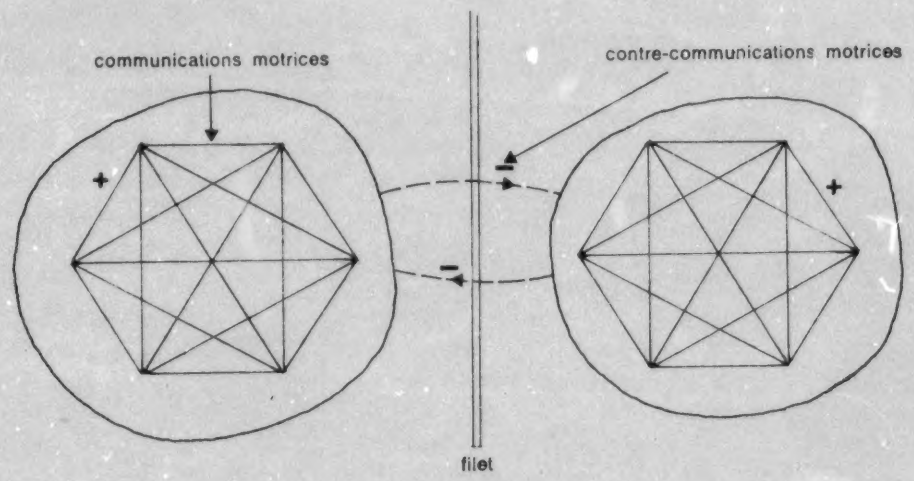


Figure 3. — MODELE DE JEU DU VOLLEY-BALL : un réseau de communications motrices (+) intragroupal et un réseau de contre-communications motrices (—) intergroupal.

Un match de Volley-ball met donc en présence deux types de réseaux. Les territoires de chacune des deux équipes étant mutuellement inviolables, on obtient une **juxtaposition des réseaux dans l'espace** et une **succession alternée des réseaux dans le temps** (figure 3).

Le réglement qui interdit les interpénétrations des réseaux simplifie la situation sociomotrice d'affrontement et crée un schéma très clair et très pur d'opposition et de duel entre les deux équipes.

La Balle au prisonnier conduit à une répartition des joueurs en quatre sous-groupes dont l'effectif et la composition varient au cours de la partie. Quand le jeu bat son plein, les échanges fusent entre ces quatre sous-équipes. Le **réseau des interactions** est foisonnant : on décèle des communications positives intra-groupales et inter-groupales, ainsi que des contre-communications inter-groupales (figure 4).

Nous observons un phénomène étonnant : le graphe du Volley-ball est un **sous-ensemble** du graphe de la Balle au prisonnier. Autrement dit, le réseau de la Balle au prisonnier est beaucoup plus riche que celui du Volley-ball. Nous débouchons sur

une conclusion inattendue : l'affirmation si répandue selon laquelle les sports collectifs de compétition possèdent des structures de communication plus élaborées que les jeux traditionnels est une affirmation erronée.

Il y a donc ici une sorte de réhabilitation des jeux enfantins, des jeux de récréation qui sont peut-être des jeux de re création. L'exemple est indiscutable : le Volley-ball offre des structures relationnelles plus restreintes, plus stéréotypées, plus pauvres que celles de la Balle au prisonnier, considérée pourtant par beaucoup comme une activité mineure (figures 3 et 4).

L'avertissement est salutaire : dans le domaine des activités motrices et des jeux, règne un **lot de préjugés** qui masque la réalité des phénomènes **sous une pléthore d'affirmations** non contrôlées et souvent erronées.

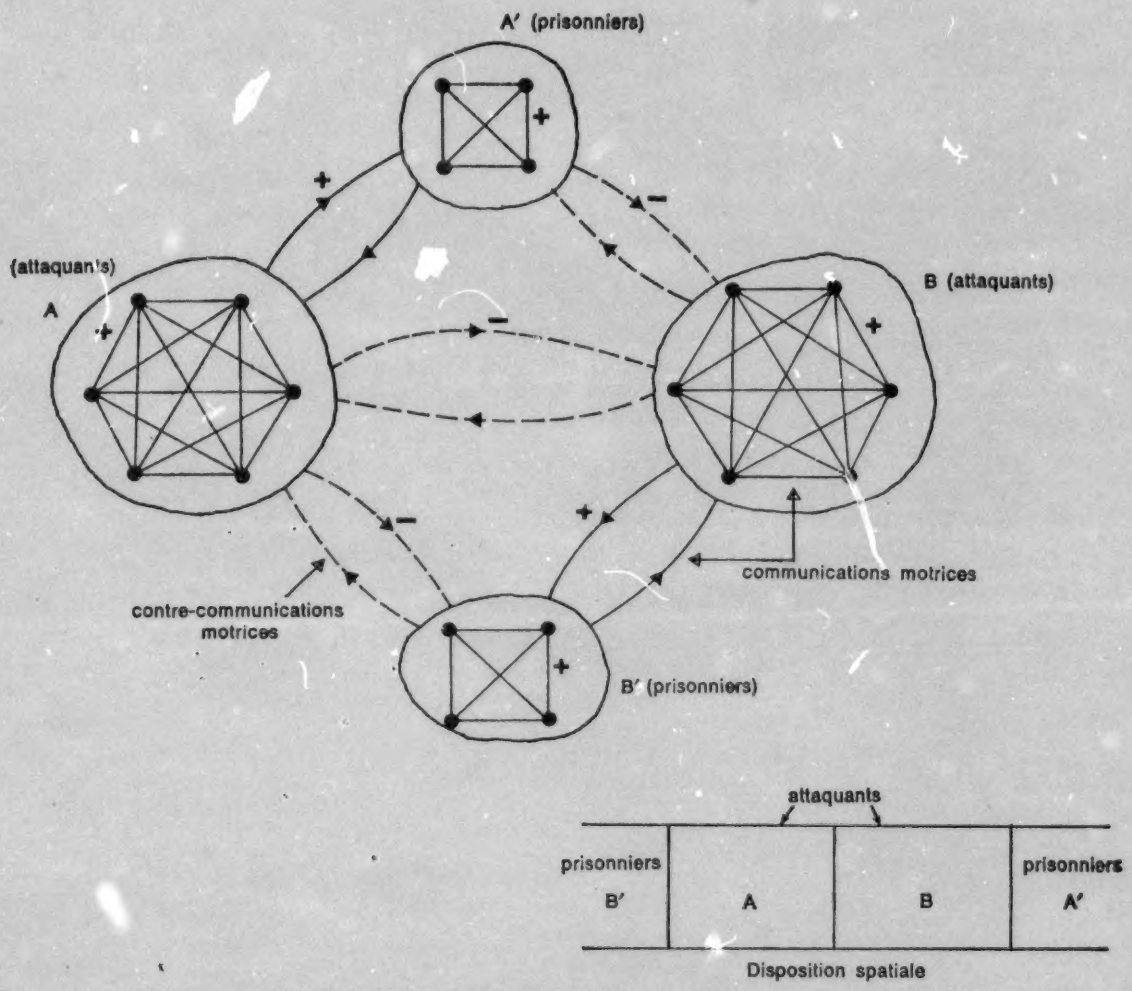


Figure 4. — MODELE DE JEU DE LA BALLE AU PRISONNIER.
On constate que le graphe du volley-ball (figure 3) est un sous-ensemble du graphe de la balle au prisonnier. Les structures de communication du volley-ball sont donc moins riches que celles de la balle au prisonnier.

Une étude de ce type peut être menée auprès de tous les jeux sportifs. Pour chacun d'entre eux, on peut mettre au jour un **invariant** correspondant à son réseau de communication. Il est parfois intéressant d'étudier les propriétés mathématiques de **connexité** et de **connectivité** de certains graphes répondant à ces réseaux. Plus précisément pour notre part, nous avons proposé deux **indices normalisés** évaluant l'un, la **« centralité »**, et l'autre la **« compacité »** des graphes connexes et symétriques. Nous ne développerons pas ici cette perspective que nous ne faisons que suggérer.

Nous venons de détecter les **réseaux** au sein desquels court la communication ; il convient de nous préoccuper maintenant de la façon dont les joueurs établissent ces échanges. Comment **fonctionne** ce réseau, quels rôles les joueurs assument-ils ?

V - STATUTS ET ROLES SOCIOMOTEURS

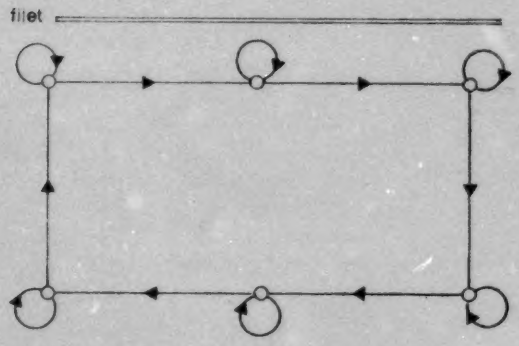
Le rôle d'un joueur dépend étroitement de son **statut ludique**. Ce **statut sociomoteur** est défini par les règles du jeu considéré, règles auxquelles le participant est tenu de se conformer ; celles-ci déterminent des droits et des obligations.

Ce statut définit des **« postes »** de jeu, c'est-à-dire des **emplacements, des positions** : un joueur est « avant », « demi », ou « arrière » ; il joue « à l'aile » ou « dans les buts » ; il est à l'un des quatre coins ou il est au centre ; il peut même être « perché ». C'est le statut qui va déterminer le rôle ludique de chaque joueur. Essayons de donner une définition opérationnelle du concept de rôle.

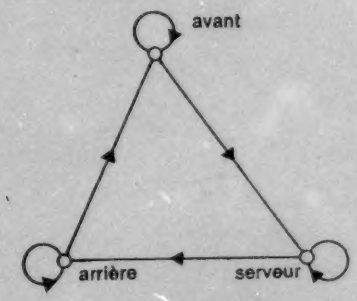
Le **rôle sociomoteur** est associé à un ou plusieurs **postes** d'un jeu sportif ; c'est un **ensemble organisé de conduites motrices** codifié par un **statut** explicite et dont les caractéristiques majeures définissent des **types de communications et de contre-communication motrices.** Une équipe se présente ainsi comme un **ensemble articulé de rôles sociomoteurs** plus ou moins différenciés.

Dans un jeu, plusieurs postes peuvent être indexés au même statut : c'est le cas de tous les joueurs « de champ » au Foot-ball et au Hand-ball, de tous les joueurs (à l'exception du poursuivant unique) aux Quatre coins et au jeu de Chat. Les attributions d'un rôle peuvent être variées mais par définition, à un statut ne correspond qu'un seul rôle sociomoteur.

Il est possible de mettre en évidence une nouvelle structure, un **invariant** qui répond à la logique interne des règles du jeu : **le réseau des changements de rôles sociomoteurs.** Reprenons par exemple le cas du Volley-ball ; nous constatons que ce jeu sportif offre six postes distincts, postes qui correspondent à trois rôles sociomoteurs précis dotés de pouvoirs différents (le « smash » et le « contre » pour « l'avant », l'engagement pour le serveur...) (figure 5).



RESEAU DES CHANGEMENTS DE POSTES



RESEAU DES CHANGEMENTS DE ROLES SOCIOMOTEURS

Figure 5. — CHANGEMENTS DE POSTES ET DE ROLES SOCIOMOTEURS AU VOLLEY-BALL. Aux six postes du volley-ball ne correspondent que trois rôles sociomoteurs différenciés.

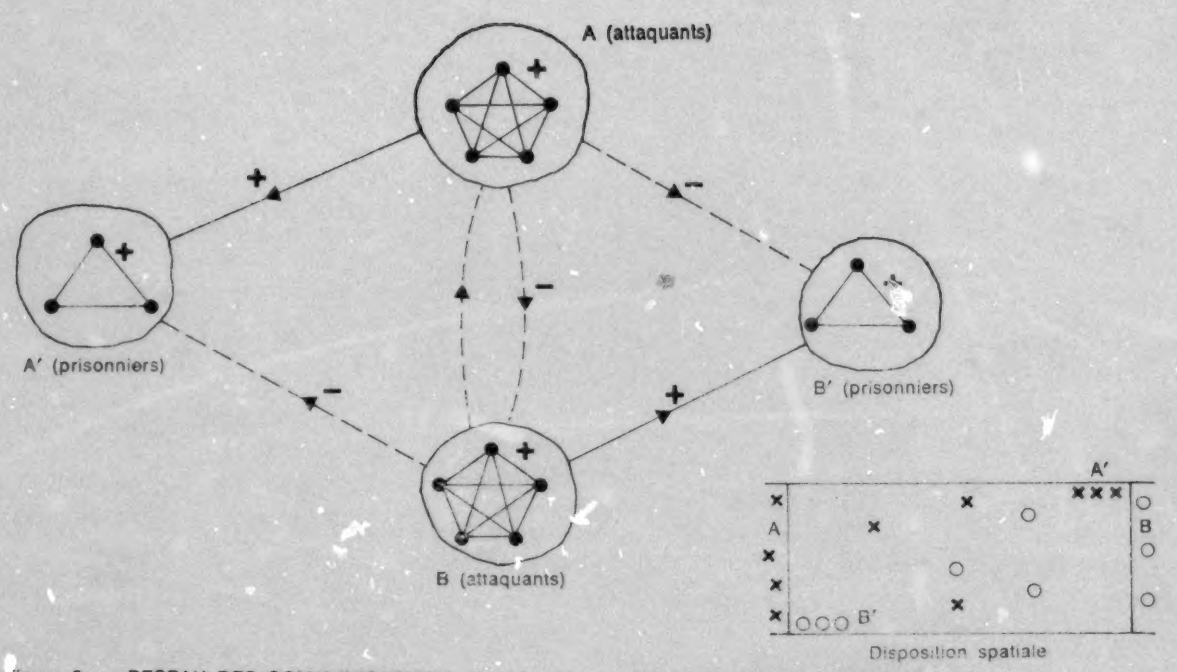


Figure 6. — RESEAU DES COMMUNICATIONS ET CONTRE-COMMUNICATIONS MOTRICES DU JEU DE BARRES. Dans ce jeu, les communications motrices ne se réalisent pas par l'intermédiaire d'un ballon, mais directement par « toucher simple » de prise ou de délivrance.

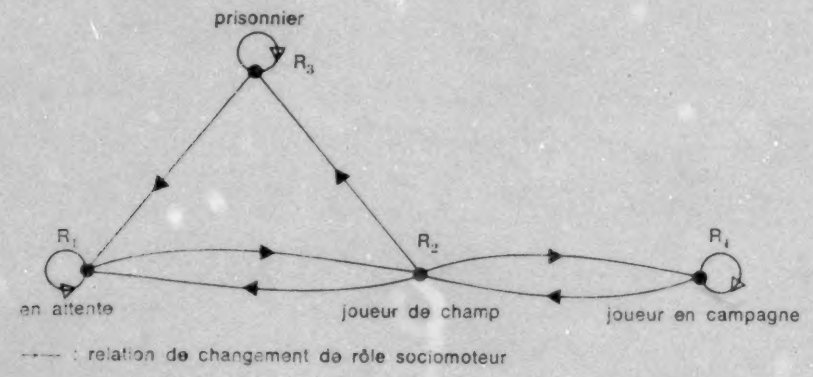


Figure 7. — LE JEU DE BARRES : réseau des changements de rôles sociomoteurs : chaque rôle identifié correspond à un statut précis, bien différencié.

Ce qui caractérise les jeux enfantins par rapport aux jeux hyper-institutionnalisés de l'adulte, c'est la **fréquence des changements de rôles.** Plus que de simples changements, il s'agit souvent de **renversements** de rôles, c'est-à-dire de l'adoption d'un rôle inverse, d'un **contre-rôle** : le poursuivi qui

par exemple devient poursuivant. Souvent, il y a DECISION du joueur qui choisit d'endosser un rôle à sa convenance : celui de tireur ou celui de passeur ; dans ce cas, il y a **rôle choisi** et non pas **rôle subi.**

Au jeu de Barres, c'est l'enfant qui décide de poursuivre l'adversaire, de délivrer un prisonnier ou de « faire campagne ». Il y a authentiquement « prise » de rôles au cours de ces conduites motrices de décision. Et nombre de ces jeux enfantins apparaissent comme de véritables **« jeux de rôles ».** On devine les implications psychologiques de tels phénomènes et la richesse pédagogique de ces situations.

Le réseau des **communications** et des **contre-communications** ainsi que le système des changements de **rôles** sont deux structures sans lesquelles le jeu ne peut être intelligible. Toute interaction ludo-motrice ne peut être comprise et interprétée que si on la replace sur la trame de signification fournie par ces réseaux.

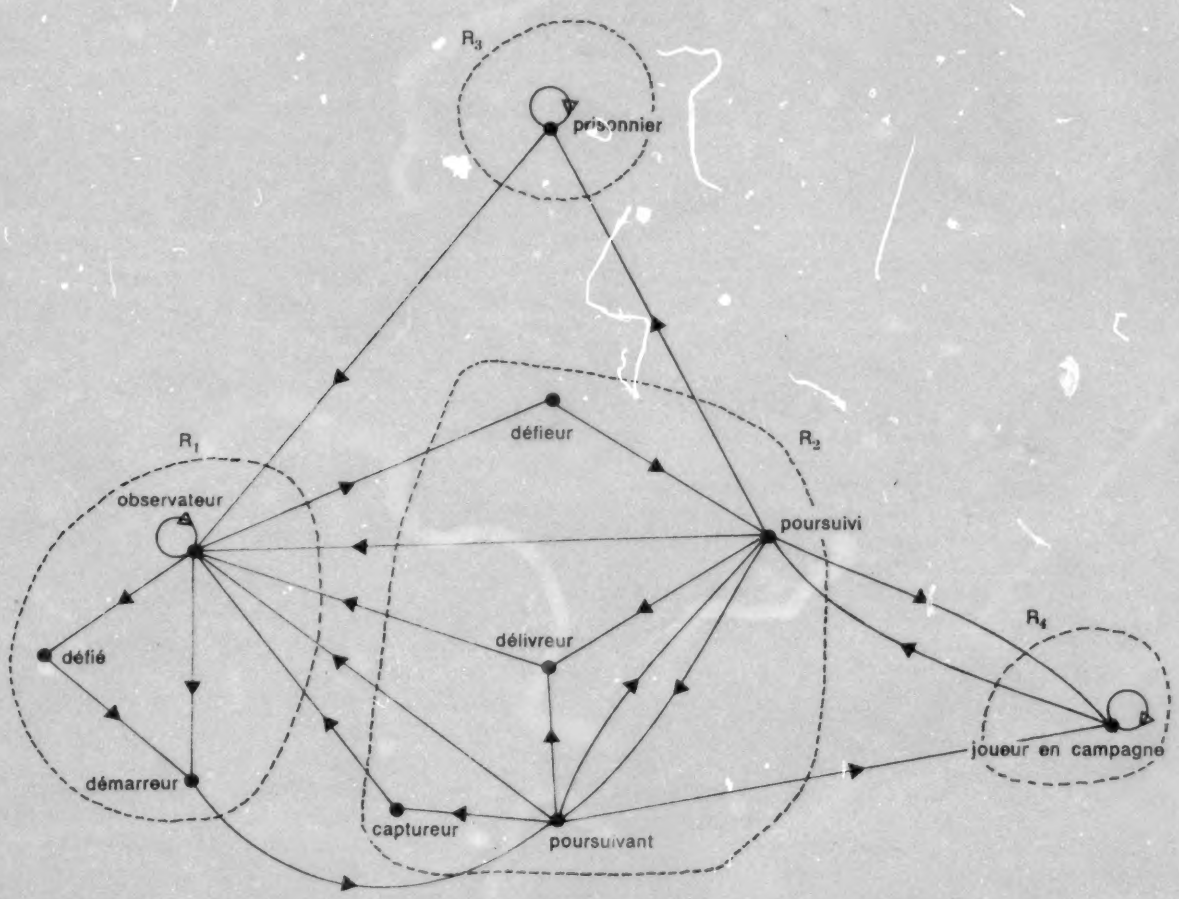


Figure 8. — LE JEU DE BARRES : réseau des changements de sous-rôles sociomoteurs. Le rôle de joueur de champ admet cinq sous-rôles pertinents, celui de prisonnier en admet un seul. Cerclés en pointillé, on retrouve les 4 rôles de la figure 7.

L'analyse plus approfondie des interactions ludiques invite à décomposer certains rôles en plusieurs sous-rôles dont chacun répond à des attributions précises vis-à-vis des autres joueurs et éventuellement, vis-à-vis de l'espace. Ainsi l'observation du déroulement d'une partie de Barres incite à indexer par exemple cinq sous-rôles au rôle de « joueur de champ » ; chacun caractérise une catégorie d'interaction qui répond à une communication motrice de soutien (délivreur) ou à une contre-communication d'antagonisme (défieur, poursuivi, poursuivant, capturer) (figure 8). Le rôle de « joueur en attente » n'admet que trois sous-rôles, et les deux autres rôles : « prisonnier » et « joueur en campagne », ne retiennent aucune décomposition en sous-rôles pertinents. Les trois figures 6, 7 et 8 réalisent une sorte de radiographie du jeu de Barres en présentant le modèle du jeu, le système des changements de rôles et le réseau des changements de sous-rôles sociomoteurs.

VI - L'ESPACE ET LE TEMPS

Ce qui est frappant, c'est que les notions de statut et de rôle sociomoteurs se réfèrent d'abondance au temps et surtout à l'espace. Le jeu sportif se déroule dans un espace et un temps doués subitement de propriétés nouvelles comme par un coup de baguette magique (on peut même « arrêter » le temps : on décompte les arrêts de jeu ou les « temps morts »). Les limites du champ de jeu définissent un champ clos. Le joueur qui entre en lice se voit attribuer par le fait même de l'espace qui l'accueille des pouvoirs particuliers ; selon la région du sol qu'il foule, il rompra des lances différemment. Le champ de jeu est un espace orienté ; souvent, **changer de rôle, c'est changer d'espace.** Tout un trousseau d'espaces préférentiels dote le joueur de pouvoirs ; le gardien de but a l'immense privilège du contrôle de la balle à la main ; mais s'il quitte son domaine — la « surface de réparation » — il est dépouillé de ce talisman et devient un joueur comme les autres ; s'il regagne son espace ludique il recouvre comme par magie son statut de luxe. Le gardien perd ses pouvoirs en changeant de zone ; la surface de réparation est son « champ de rôle ». Il s'agit bien d'un statut particulier qui se proclame comme tel : le règlement impose que le détenteur unique du poste de gardien de but ait un maillot de couleur différente de celle des autres.

Zébrés de lignes conventionnelles, les terrains de jeux sont compartimentés **en espaces spécifiques,** doués de valences particulières et indexés à certains rôles : zone de but (hand-ball), surface de réparation (foot-ball), zone de pénétration et zone de service (volley-ball), raquette (basket-ball), couloir, en-but (rugby), grand champ, bases et petit champ (Thèque), couloir de fond (balle au but) « camps » des attaquants et des prisonniers (balle au prisonnier), les coins (« quatre coins »), lieux refuges (chat perché).

Le champ de jeu est un kaléidoscope de champs de rôles qui se recouvrent ou s'excluent les uns les autres. La dimension proxémique intervient de façon capitale sur le terrain de jeu.

Il y a plus subtil encore : **les pouvoirs de rôle** se définissent parfois par rapport à un **espace relatif** dont la valeur est changeante. C'est le cas du hors-jeu en foot-ball par exemple : la légalité de la position d'un attaquant recevant le ballon dépend de l'emplacement d'au moins deux adversaires ; elle dépend aussi de la phase qui a précédé (touche, coup de pied de coin), elle dépend encore de la nature du passeur (adversaire ou partenaire). On le voit : il s'agit bien d'un **espace dynamique,** d'un **espace de relations.** Pour chaque rôle, la **dimension temporelle** interfère fréquemment avec la dimension spatiale (à chaque changement de camp l'espace prend une valeur opposée, règle des « trois secondes » à la raquette, instant de départ aux Barres...).

Les interactions de rôles sociomoteurs des joueurs face à face se définissent ainsi par rapport à un espace dynamique interférant fréquemment avec le temps.

Les valeurs symboliques des espaces en fonction des rôles conditionnent **la logique interne des actes de jeu ;** l'intelligence sociomotrice des joueurs s'actualisera selon les impératifs logico-mathématiques correspondants : sériation des emplacements, équivalence des positions, inclusion des sous-espaces et des trajets, transitivité des déplacements, permutation des joueurs. Espaces, temps et rôles sont bien étroitement solidaires.

VII - LES PRINCIPAUX TYPES DE RELATIONS SOCIOMOTRICES

Assurer continûment une relation deux à deux — et a fortiori trois à trois — n'est guère réalisable par un enfant jeune qui a tendance à se rétracter dans un point de vue égocentré. Le type de relation valorisé par le jeune enfant — mais cependant non exclusif — c'est **la relation unaire**, c'est-à-dire la relation de soi à soi.

Or l'examen des règles agies des jeux enfantins révèle précisément que celles-ci favorisent l'expression de ce type de relation unaire. Nombre de ces jeux se déroulent comme une succession de monologues moteurs ou à tout le moins de dialogues moteurs restreints au cours desquels un ou deux enfants viennent « à tour de rôle » faire « leur numéro » gestuel devant un parterre de participants-spectateurs. Agrémentés de rondes, de chants et de comptines, ces jeux mettent au centre de la scène un ou deux enfants dont les interventions appellent les répons du chœur. Il y a action mais autant au sens de l'acteur que de l'agent moteur. Rôles et sous-rôles ont alors incontestablement une résonance de spectacle, de simulacre. Le jeune enfant est en représentation. Les sous-rôles sociomoteurs des jeux enfantins permettent l'« avec » et le « contre » mais favorisent surtout le « à côté de » et le « devant les autres ». Les règles induisent rarement des actions d'équipe finement coordonnées ; il y a juxtaposition et non pas subtil entrecroisement. Parfois même la règle impose que les rôles soient explicitement personnalisés : à la « Balle nommée » le chasseur doit désigner par son prénom le joueur-cible qu'il choisit, aux Barres le joueur qui démarre nomme l'adversaire direct qu'il s'attribue. Dans certains jeux, l'enfant joue « son » rôle et n'interagit avec l'autre que dans la mesure où ce dernier est un faire-valoir ; on assiste ainsi à ce paradoxe : à la Chandelle ou à Chat le jeune enfant fait tout ce qu'il peut pour « perdre » c'est-à-dire qu'il s'efforce de devenir la victime choisie par le joueur qui a droit de prise ! Etre victime devient gratifiant : l'enfant est un centre de l'action et sur le devant de la scène. Une multitude de ces jeux sportifs enfantins se déroulent d'ailleurs sur la trame d'une historiette, sur un thème qui donne lieu parfois à de véritables saynètes (les jeux de Loup ; le Loup dans la bergerie...). Même à l'épervier, un échange de réparties sous forme d'une comptine qui fait alterner la voix du chasseur et celles des poursuivis précède chaque sortie des joueurs. Au jeu de Béret, les adversaires appelés se livrent au centre du terrain à de véritables « numéros » d'adresse et de feinte, parfois ostensiblement comiques, avant d'exploser dans le démarrage qui accompagne la prise du foulard. Nous sommes de plain-pied dans le simulacre, dans la catégorie ludique appelée « mimicry » par Roger CAILLOIS.

Ce rapide survol des jeux enfantins révèle qu'au **cours de ceux-ci l'enfant « joue » des sous-rôles**, au sens fort. Le simulacre qui pénètre les conduites ludiques favorise l'éploiement de l'improvisation et de la créativité motrices. L'imaginaire et la vie fantasmatique peuvent investir sinon travestir les conduites motrices de l'enfant. Le code des jeux sportifs enfantins suscite ainsi fréquemment un type de relation à dominante unaire présentant des contenus de sous-rôles faisant grande part au simulacre.

Par contre, les jeux sportifs collectifs adaptés aux adolescents et aux adultes donnent lieu préférentiellement à un type de **relation ternaire,** c'est-à-dire à une mise en rapport simultanée d'au moins trois éléments : un joueur, un de ses coéquipiers et son adversaire direct par exemple. La part de simulacre tend à diminuer sinon à disparaître. Certains grands jeux, tous les sports collectifs, illustrent cette tendance. Le joueur qui s'essaiera dans le simulacre-spectacle sera vite tancé par ses camarades dont les reproches condamneront tout ce qui n'est pas l'efficacité stricte : ou l'accusera de « faire du cinéma » ou de « jouer pour la galerie ».

Ainsi l'observation du fonctionnement des structures de jeu et notamment du système des sous-rôles endossés par les joueurs montre qu'au fur et à mesure du développement de l'enfant, le code des jeux sportifs valorise successivement des **relations sociomotrices à dominante unaire, binaire puis ternaire** ; corrélativement ces sous-rôles sont de plus en plus dépouillés de simulacre, de « mimicry ».

VIII - LE CODE DE JEU

La mise au jour du « modèle » des jeux sportifs a permis de déceler les grands vecteurs des communications qui se réalisent au cours d'une rencontre. Le recours au système des rôles et sous-rôles a sou-

ligné certains caractères originaux des situations ludo-motrices. Il est souhaitable maintenant de regrouper un certain nombre d'observations afin de dégager un autre système de référence lui aussi détenteur à l'évidence d'une logique interne : le code de jeu.

1 - LA NOTION DE CODE DE JEU

Par code de jeu nous entendons **les modalités du contact avec les partenaires, les adversaires et avec les objets** ; objet étant entendu au sens large (balle et terrain, palet, fleuret, espaces, buts...). Il ne s'agit pas de l'inventaire des règles ni de leur contenu descriptif. Le code, **c'est le système des rapports entre partenaires, adversaires et objets déterminés par les contraintes des règles.**

2 - UNE SEMANTIQUE SOCIOMOTRICE

Le terme de code est lui-même révélateur. La richesse du mot autorise le passage que nous avons tenté entre le sens habituel de code de jeu : recueil de règles et le sens que nous lui avons attribué : **système de rapports prescrits dans une tâche de communication motrice.** Ce système de rapports rend chaque conduite, chaque situation porteuses d'un sens que le joueur doit pré-percevoir, anticiper, parfois provoquer. Essayons d'explorer cette seconde acception ; en situation de jeu, chaque joueur encode sa propre motricité et décode celle des autres selon un ensemble de conventions précises. C'est la connaissance de ce code qui va notamment permettre de déchiffrer les communications **indirectes** (celles qui ne font partie du « modèle » du jeu) et les interactions **spécifiques** (celles qui caractérisent en propre chaque jeu particulier et le dotent d'originalité). En effet, en dehors des communications opératoires de transmission de la balle ou des rôles, dépendantes du code à l'évidence, crépitent de multiples foyers de communications indirectes. Celles-ci se manifestent de façon plus ou moins particulière dans chaque jeu : démarrage subit d'un partenaire, accélération ou changement de direction d'un adversaire, changement de posture, prise d'appel et impulsion d'un opposant, actions de connivence telles que passe et suit, écran, doublage, balle à suivre, courses de convergence ou de divergence...

L'arbitre d'ailleurs décode ces « messages » moteurs et statue quant à leur éventuelle illégalité : il sifflera une « obstruction » par exemple là où le joueur avait encodé : « protection de la balle ou d'un partenaire ». Plus encore, le code donne à l'arbitre le rôle exorbitant d'interpréter la signification d'une conduite motrice à certains moments capitaux d'un match. En football par exemple, si la main d'un défenseur situé dans la surface de réparation entre en contact avec le ballon, l'arbitre a liberté de siffler un « pénalty » ou de « laisser jouer » selon que lui, gardien de la légitimité, juge que c'est la main du joueur qui est allé toucher la balle ou qu'au contraire c'est la balle qui est venu frapper la main du joueur ; et de même pour les coups francs. **L'interprétation d'un fait pourtant objectif dépend de ce que l'arbitre décode au sujet des intentions des joueurs.** L'arbitre cherche à pénétrer la signification des conduites motrices, il doit décoder les actes de jeu selon ce qu'il perçoit du vécu des interactions des pratiquants. Derrière le signifiant : « contact entre la main et le ballon » quel signifié va-t-il déceler ? Voilà bien une ouverture qui nous permet d'aborder le domaine du sens, c'est-à-dire de la sémantique.

Concernant tous les joueurs en présence, ce qui semble indiscutable, c'est **l'existence d'une véritable sémantique sociomotrice.** Un continuel réseau de communications informelles, indirectes, relie les joueurs et interfère avec le réseau des communications motrices directes.

3 - VERS UNE SEMIOLOGIE DES JEUX SPORTIFS

Il semblerait nécessaire de fonder une sémiologie des jeux sportifs. On entend par sémiologie la science des codes, des systèmes de signes visant à la communication. Cette discipline récente, envisagée en droit par F. de Saussure au début du siècle et amorcée en fait depuis à peine une trentaine d'années, a abordé de nombreux domaines non verbaux tels ceux des communications animales, du code de la route, des blasons, des procédés graphiques, du cinéma, de l'affiche (notamment E. BUYSSENS, G. MOUNIN, L. PRIETO, J. MARTINET, J. BERTIN, C. METZ). Mais il semble qu'on ait négligé le domaine sportif. Or, toute rencontre sportive se déroule sur une trame continue de messages sociomoteurs ; ceux-ci ne peuvent être correctement interprétés que si l'on possède la clef, clef dont l'empreinte est moulée dans la matrice du code de jeu.

Appelons **« praxème » une interaction motrice chargée de sens tactique** : démarrage, course orientée, changement de direction brutal, prise d'élan, jeu et orientation des appuis, combinaison entre joueurs... C'est le décodage correct des praxèmes des autres acteurs qui permet au pratiquant d'anticiper à bon escient les actes de jeu. Au cours de toute situation le joueur doit comprendre à brûle-maillot le sens de l'action engagée, il doit prévoir et décider ; cela ne se peut que s'il est capable de déchiffrer « sur le champ » les praxèmes des partenaires et des adversaires.

Tout sportif sait bien qu'une équipe possède son style propre et ses savoir-agir de prédilection ; les joueurs forgent en commun une gamme de praxèmes préférentiels. A l'intérieur de chaque équipe se développe une micro-culture sociomotrice avec ses formules tactiques et ses « tours » de motricité. Des sportifs qui ont l'habitude de jouer ensemble « s'entendent » et « se comprennent » généralement beaucoup mieux sur le terrain que des joueurs brillants mais sans pratique d'équipe commune : il y a meilleure prévision, meilleure anticipation. Chacun devient transparent à l'autre et le projet moteur qui s'amorce dans un praxème est tôt deviné. Le réseau d'empathie sociomotrice repose ainsi pour une grande part sur l'encodage et le décodage des praxèmes.

4 - IMPORTANCE DES PRAXEMES

Déclenchée dans un but tactique, une conduite motrice fonctionnera comme un signal pour le partenaire : elle est porteuse d'un « message » concernant le projet sociomoteur du joueur. A peine ébauchée, elle doit être immédiatement saisie par le co-équipier et non décelée ou le plus tard possible par l'opposant. **Une des fonctions des praxèmes sera de réduire l'incertitude d'information des partenaires et d'accroître celle des adversaires.** Ces derniers sont eux aussi capables de déchiffrer selon le code de jeu une trajectoire, un dribble, un déplacement, un écran, un démarrage ; c'est la raison pour laquelle le joueur multipliera **les contre-signaux ou signaux traquenards** qui visent à donner le change. Stratégie est stratagème ; les **praxèmes de feinte** doivent être opaques à l'adversaire ou plutôt d'une fausse transparence.

Il est clair que les praxèmes sont appris, souvent d'ailleurs implicitement ; pour une même équipe, ils peuvent être variables selon le système de jeu adopté. Il ne semble pas impossible de tenter un inventaire des praxèmes pertinents d'une équipe donnée et peut-être des praxèmes d'équipe les plus fréquents pour un jeu donné. Il existe manifestement des impératifs de logique interne du code qui suscitent des régularités de comportement : appui, élan, déséquilibre, feinte, contre, marquage-démarquage, occupation des espaces libres, recherche du surnombre. Certains codes correspondant à des jeux différents peuvent inciter à des **praxèmes opposés** : courses convergentes entre partenaires avec recherche d'un optimum de rapprochement à la Passe à dix par exemple et courses divergentes entre partenaires avec recherche d'un optimum d'éloignement à la Balle au but, à la Thèque, au Ballon-couloir, au Foot-ball.

Chaque jeu sportif possède donc ses propres procédés de communication indirecte et induit une sémantique sociomotrice particulière. Un des buts de l'apprentissage pourrait être de donner au pratiquant la pleine conscience d'une telle prise d'information au moyen des praxèmes et de favoriser la maîtrise de ce réseau informel de communication et de contre-communication indirectes.

⁂

Ces quelques réflexions semblent montrer que le jeu est riche de qualités insoupçonnées. Il est le lieu privilégié d'un foisonnement de **communications** interindividuelles. Et celles-ci, en se réalisant principalement par l'intermédiaire de **conduites motrices** prennent avec bonheur le **relais** des conduites verbales. Sans doute ne constituent-elles pas un **langage** : l'échange moteur ne semble pas mettre en œuvre une authentique double articulation. Il apparaît cependant que le jeu détermine une intense communication qui favorise un investissement massif de la personnalité du tout jeune enfant comme de celle de l'adolescent.

Les conduites sociomotrices suscitent une communication crépitante au moyen d'un code dont nous connaissons encore très mal les différentes actualisations. Elles sont le lieu d'un dialogue corporel et moteur qu'il reste à explorer et à approfondir.

Ce qui semble acquis, c'est que le JEU sportif n'est pas un **temps mort**, mais qu'il représente au contraire un **temps fort** de l'éducation, et ce, notamment au niveau de l'enseignement pré-élémentaire.

L'OBSERVATION DES CONDUITES DE COMMUNICATION

Marguerite RAINGEVAL, conseillère pédagogique

et Ruth KOHN, assistante Sciences de l'éducation, U.E.R. Paris VIII

L'observation directe est un moyen pour faciliter une réflexion poussée sur différents aspects de la situation éducative. Elle est d'autant plus efficace quand elle sert comme instrument de recueil d'informations, d'accumulation de connaissances scientifiques, et quand, en même temps, elle est déployée comme outil de formation, provoquant un examen attentif des présuppositions des participants à une recherche.

La problématique de l'observation directe peut être située à deux niveaux : il y a, d'une part, pour l'obtention des résultats : des phénomènes observés, notés, analysés, des conclusions éventuelles à tirer ; il y a, en outre, le processus amenant à ces résultats où la présence de l'observateur joue un rôle prépondérant : la définition de ses propres préoccupations et intérêts, l'éclaircissement de ses relations avec les observés ainsi que son impact sur eux, le problème de son objectivité dans l'observation. Les deux aspects sont évidemment liés mais le deuxième reste le plus souvent sous-jacent quoique son influence dans la recherche soit primordiale. Un problème de recherche et le terrain d'étude sont obligatoirement choisis en fonction des attitudes, des préoccupations des chercheurs. La façon même de décrire le sujet est fondamentale et détermine toute la suite. On ne peut jamais tout voir ni tout noter en toute objectivité.

Le travail présenté ci-dessus a été concerné premièrement par l'obtention des résultats mais a essayé de mener parallèlement un effort d'implication des observateurs et de mise à jour de leurs attitudes.

C'est une recherche qui a connu plusieurs cycles coïncidant avec son renouvellement chaque année au cours des trois périodes scolaires. Ces cycles représentent un élargissement progressif d'une classe à toute l'école, d'un sujet limité à un sujet plus général.

En 1970-71 : Les observateurs ont choisi comme thème les communications entre jeunes enfants et se sont posés les questions suivantes :

Les enfants de 3 à 4 ans, en situation scolaire libre forment-ils des groupes ? Si oui, sur quelles bases ces groupes sont-ils formés ?

Une recherche d'observation commence normalement par une période d'observation non armée destinée à familiariser les observateurs avec le terrain afin de leur permettre de préciser le champ d'observation. Après ce contact quotidien avec la vie de la classe, les observateurs se sont centrés sur les déplacements des enfants d'un coin d'activité à un autre, munis d'un instrument très simple. Ce choix repose sur le postulat implicite de la primauté des communications non verbales pour ce groupe ainsi que sur les impératifs matériels de l'observation dans la situation donnée.

Les observateurs se sont aperçu, après un certain temps, que le postulat, de même que les moyens employés étaient trop limités ; ceci les a amenés à prendre en considération les échanges verbaux aussi. Cette démarche est l'inverse de la démarche la plus courante où l'on rétrécit progressivement le champ). La confrontation avec la réalité a donc stimulé une remise en question. L'effort de distinguer entre « observation » et « interprétation » a également aidé à la définition du problème de départ.

En 1971-72 : La phase qui suit : création d'instruments qui peuvent centrer les observateurs sur les comportements perçus comme significatifs et qui augmenterait le degré d'accord avec les observateurs, est un moment clé dans le processus d'une recherche en observation ; je ne peux faire autrement que d'insister sur l'importance que j'y accorde.

Cette élaboration peut se passer entre chercheurs, mais il me semble être aussi une occasion privi-

légiée de collaboration entre tous les participants à une recherche, surtout quand les observateurs sont par ailleurs engagés dans la situation observée. Dans le cas présent, la grille d'observation a été élaborée en commun par les quatre membres de l'équipe.

Je trouve souhaitable d'ouvrir à tous le rôle de chercheur, de susciter à tous les niveaux une réflexion sur la pratique, de réduire la démarcation entre théoriciens et praticiens, de favoriser un examen personnel des attitudes et des actions. Pour moi, cette phase représente une action très concrète et précise où peut avoir lieu une confrontation et un éclaircissement des points de vue individuels. L'application de l'instrument, son remaniement, sa ré-application font partie de cette phase, aboutissant au ramassage des renseignements à analyser et à synthétiser par la suite.

En 1972-73 : Les participants à cette recherche, profondément émus par la disparition d'un de leurs membres, ont résolu de continuer. Le groupe s'est élargi à trois classes, puis à toute l'école, plus quelques observateurs extérieurs. Le sujet s'est également élargi, le thème de la communication entre les jeunes enfants est devenu le problème de la socialisation (contexte implicite du thème primitif). « Qu'est-ce que la socialisation ? ». « Que formons-nous comme enfants socialisés ? ». « Quels sont nos souhaits pour la société future ? ». Tant de questions posées ainsi que d'autres sur les motivations des participants, sur leurs options personnelles fondamentales, sur l'utilisation qu'ils pourraient faire des résultats décelés.

Un groupe restreint (7 personnes) a créé une grille d'observation sur ce sujet appliquée dans trois classes, dont les résultats sont encore à dépouiller.

L'article qui suit ne présentera que la méthodologie et les premiers résultats du travail entrepris depuis trois ans. Le contexte global évoqué dans cette introduction permettra au lecteur de situer la recherche en fonction d'une perspective scientifique donnée par rapport à certaines finalités.

Ruth Kohn, assistante
Département des Sciences de l'Education
Université de Paris VIII

Notre recherche a débuté en 1970-1971 dans le cadre d'une unité de valeur en Sciences de l'Education à l'Université de Paris VIII.

Les observations dont nous rendons compte ici ont été effectuées entre le mois de janvier 1971 et le mois de mars 1971, sur 35 enfants âgés de 3 ans à 4 ans 6 mois, dans une classe maternelle à Villeneuve-le-Roi.

Au départ, nous n'avons pas formulé d'hypothèse de recherche mais plutôt quelques questions :

— Des enfants de cet âge peuvent-ils communiquer en grand groupe ?

— Existe-t-il véritablement dialogue entre ces enfants ?

— Sont-ils capables de prendre conscience de l'autre ?

— Peuvent-ils coopérer entre eux ?

— Comment s'effectue la constitution de groupes spontanés : leur composition, leur durée, leurs activités ? Y a-t-il, à ce niveau dynamique de groupe : sont-ils dépendants ou autonomes vis-à-vis de l'adulte, des leaders de la classe ?

Pour répondre à ces questions, il fallait créer dans la classe un climat de libre circulation puis se donner des outils d'observation.

Nous avons donc observé les enfants pendant 3/4 d'heure en début de matinée. Les observatrices étaient au nombre de trois : l'institutrice de la classe, la conseillère pédagogique, la directrice de l'école.

La situation observée était en situation de jeux libres sans intervention de la maîtresse.

Différents coins de jeux étaient à la disposition des enfants : cuisine, chambre, instruments de musique, voitures, encastrements, ainsi que des activités : peinture, dessin, découpage, modelage.

a) Les déplacements des enfants étaient repérés toutes les 5 minutes sur un plan de la classe, donnant la courbe des déplacements d'un enfant ; chacune de ces courbes étant reportée sur un graphique collectif par la suite.

Nous pouvions noter ainsi :

— Quels étaient les activités et coins de classe les plus fréquentés.

— Combien de temps les enfants y demeuraient.

— Se formait-il des groupes stables en nombre et en participants ?

— Combien de fois un enfant pouvait-il changer de coins en un temps déterminé. Y avait-il augmentation ou diminution avec le temps dans ces divers changements ?

b) Les conversations ont été notées pendant les moments de relative stabilité.

c) Le bruit de la classe a été enregistré de façon à rendre compte de la tension sonore, de la qualité des différents bruits. La difficulté, pour nous, a été d'en rendre compte graphiquement.

Ces trois outils nous ont permis de relever :

1) La difficulté des enfants à investir tout l'espace qui leur est alloué.

2) La fréquence des déplacements très faible au début de la période de l'observation, puis très élevée et diminuant ensuite.

3) La durée des regroupements d'enfants croît au cours des trois mois. On assiste à la formation de noyaux, de couples.

a) Noyaux autour de :

François (Juanito, Serge, Laurent, Philippe).

Véronique (Cathy, Malika, Christine, Sylvie, Olivier).

b) Couples :

François - Christine.	Rémi - Michel.
François - Serge.	Cathy - Véronique.
François - Juanito.	Rémi - Véronique.
	Thierry - Aurore.

Ces constatations sont visibles sur les graphiques joints.

Au sein d'un même groupe des tensions et des leaders sont apparus.

4) **Des limitations territoriales**

Des groupes constitués autour d'un noyau leader investissent des lieux qui leur sont les plus familiers et se délimitent un territoire :

a) Le groupe François se retrouve souvent :

au centre,
à la cuisine.

b) Le groupe Véronique :

dans la chambre,
sur la natte.

5) **Des limitations dans le choix des activités et des moyens d'expression**

a) Le groupe François utilise le plus souvent : les marionnettes,

les instruments de musique à percussion,
avec lesquels ils organisent des jeux :
parade du cirque (clowns),
guerre (cow-boys).

b) Le groupe Véronique utilise :
les poupées.

6) **Les instruments de musique, les activités, les lieux** ont été les **médiateurs de communication** et ont permis l'établissement de réseaux.

a) Les instruments en tant qu'attributs du pouvoir (particulièrement le tambour).

b) Les coins relais :

Les enfants s'y arrêtent avant de se rendre à d'autres coins : la peinture, la pâte à modeler, les jeux logiques, ont tendance à précéder l'accès à la cuisine : le découpage : tendance à précéder l'accès à la chambre.

7) **Des points stratégiques**

a) Le centre paraît le point stratégique pour le commandement.

b) Pour le repli, on note :

le bureau de la maîtresse, la table des tourterelles, la porte.

Les observations relevées au cours de l'anné 1970-71 nous ont incité à poursuivre cette recherche l'année suivante en plaçant un nouveau groupe d'enfants dans une situation identique de libre circulation. Cette fois-ci, nous avons ainsi formulé l'hypothèse suivante :

« La mise en place de systèmes et de réseaux de communication non verbaux précède-t-elle et favorise-t-elle la maîtrise de systèmes et de réseaux de communication linguistiques ? »

Les 32 enfants observés étaient âgés de 3 ans et 3 mois à 4 ans 2 mois.

Pour infirmer ou confirmer cette hypothèse, il fallait noter :

1) Les déplacements des enfants (nous avons utilisé le même mode de notation que précédemment).

2) Les conversations de ces enfants.

A - En ce qui concerne les **déplacements**, nous les avons réunis sous forme de graphiques. Ces graphiques montrent les résultats suivants :

1) Des coins de jeux sont choisis par ordre préférentiel : cuisine, chambre, natte (encastrements, voitures) ; puis il y a passage aux activités, dans le temps, le coin de jeu est délaissé et les activités de dessin et de peinture sont utilisées.

2) Le taux des déplacements diminue (ceci est visible grâce au diagramme des fréquences). Ainsi nous avons totalisé les changements des coins :

Le 15-10-71 : 46 changements pour 12 enfants.
Le 25-10-71 : 56 changements pour 20 enfants.
Le 15-11-71 : 55 changements pour 21 enfants.
Le 23-11-71 : 36 changements pour 17 enfants.
Le 5-1-72 : 31 changements pour 15 enfants.
Le 10-1-72 : 27 changements pour 12 enfants.
Le 12-1-72 : 30 changements pour 20 enfants.
Le 7-2-72 : 25 changements pour 14 enfants.

Soient des taux allant de : 3,8 à 1,8 :
3,8 ; 2,8 ; 2,62 ; 1,9 ; 2,0 ; 2,25 ; 1,5 ; 1,8.

Il y a une diminution du taux de mouvement jusqu'au 23-11-71 puis stabilisation malgré une période de vacances entre le 23-11-71 et le 5-1-72.

B - **Les conversations**

A partir du mois de décembre 1971, nous avons décidé d'évaluer le contenu des conversations enregistrés dans les divers coins.

Pour cela, nous avons choisi la grille de SPAULDING. Celle-ci ne nous a pas renseignées sur les niveaux de dialogue instaurés entre les enfants car elle ne dissocie pas le niveau verbal du niveau non verbal. Malgré les graphiques effectués, il ne nous a pas été possible de définir un processus déterminé de communication des enfants de trois à quatre ans en petit groupe.

Pour cette raison, nous avons utilisé les catégories de PIAGET simultanément (sur quelques groupes, de façon ponctuelle).

Des renseignements imprévus nous ont été fournis par les graphiques réalisés à partir de la grille de SPAULDING.

a) Chaque fois qu'un enfant manifeste un comportement agressif ou de commande, suit immédiatement après, un comportement socialisé du type « partage et participe » ou, au contraire, un comportement du type « dirige seul sa conduite » (ceci se retrouve systématiquement chez tous les enfants).

b) A l'âge étudié, on note peu de comportements socialisés et beaucoup de comportements neutres ou pré-sociaux.

Selon la définition de PIAGET, concernant le comportement socialisé, peu d'enfants étudiés correspondent à un niveau socialisé.

L'observation des enfants nous a contraintes à ne pas rester cloisonnées dans une solution a priori, mais d'envisager toutes les possibilités d'une situation. Avec des objectifs de départ très limités, cette recherche s'est amplifiée les années suivantes tant dans les objectifs que dans les moyens.

La recherche d'un outil : la grille, nous a permis de définir tous les types de comportements verbaux et non-verbaux des enfants observés (en situation de jeu libre), de confronter des points de vue très divers dans le groupe.

Pour l'enseignant, observateur, l'observation oblige à un état de réceptivité, d'ouverture qui modifie sa manière d'être avec les enfants.

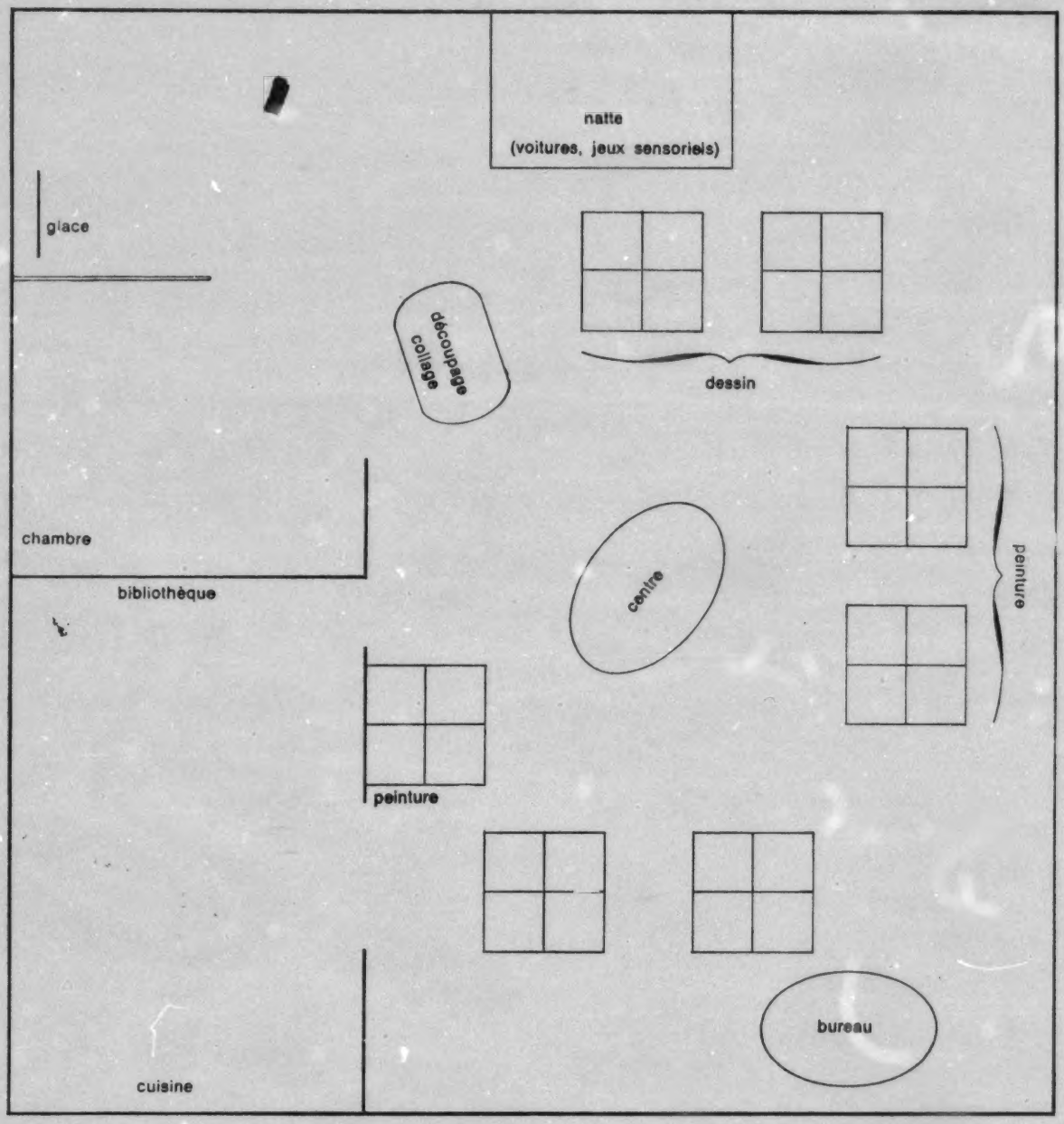
Suzanne Poignonnec
Marguerite Raingeval
Monique Ducet

Les outils

1) Plans de classe (notation des déplacements par des flèches toutes les cinq minutes).

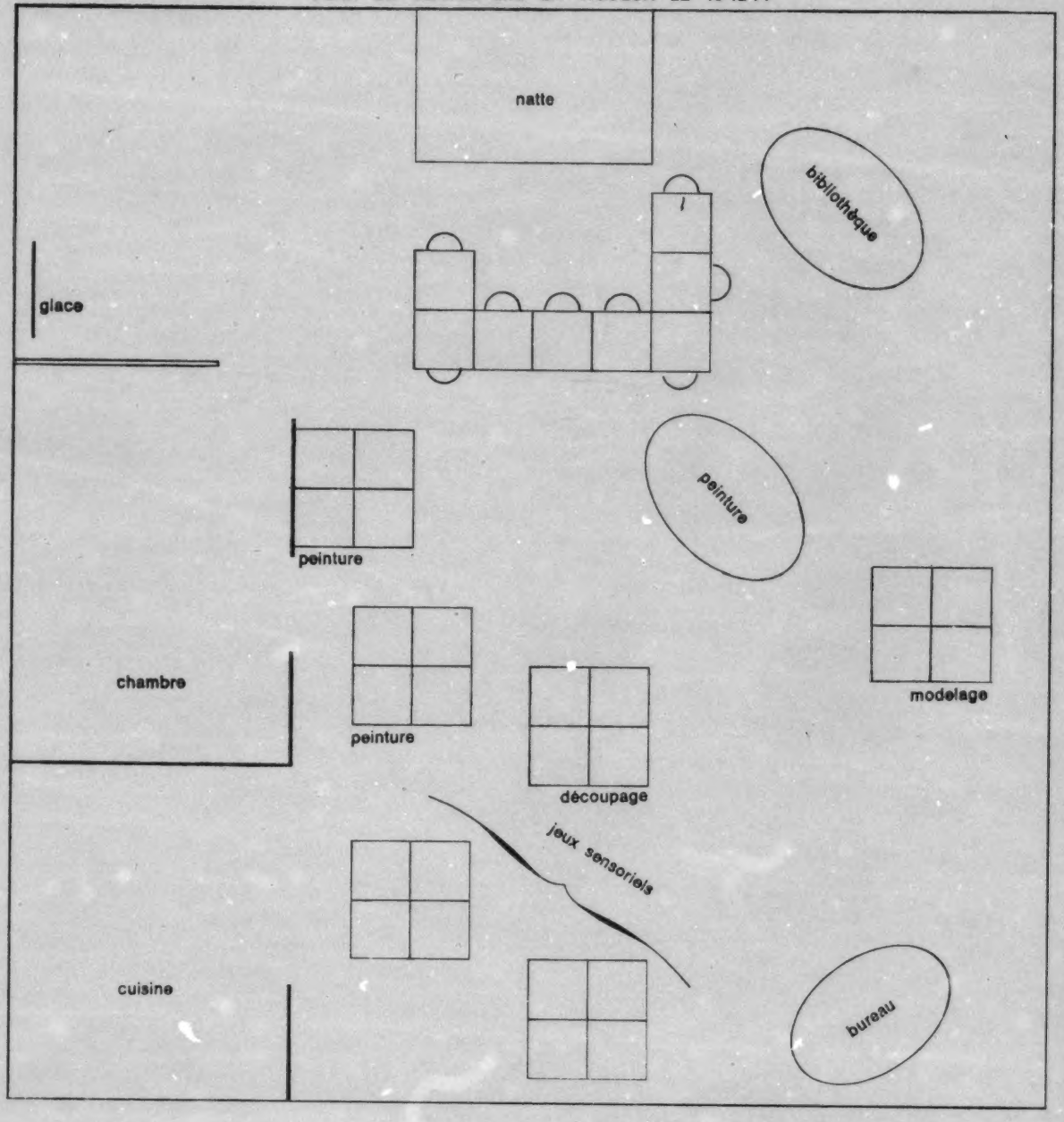
2) Grilles.

PLAN DE CLASSE UTILISE EN 1970-71 ET AU DEBUT DE L'ANNEE SCOLAIRE 1971-72 JUSQU'AU 15-12-71



241

PLAN DE CLASSE MIS EN VIGUEUR LE 15-12-71



242

Grille de PIAGET

(issue du « Langage et de la pensée »)

1) Répétition, écholalie.

2) Monologue.

3) Monologue collectif.

4) Information adaptée.

5) Critique, moquerie.

6) Ordre, prière, menace.

7) Dialogue { questions / réponses.

Grille de SPAULDING

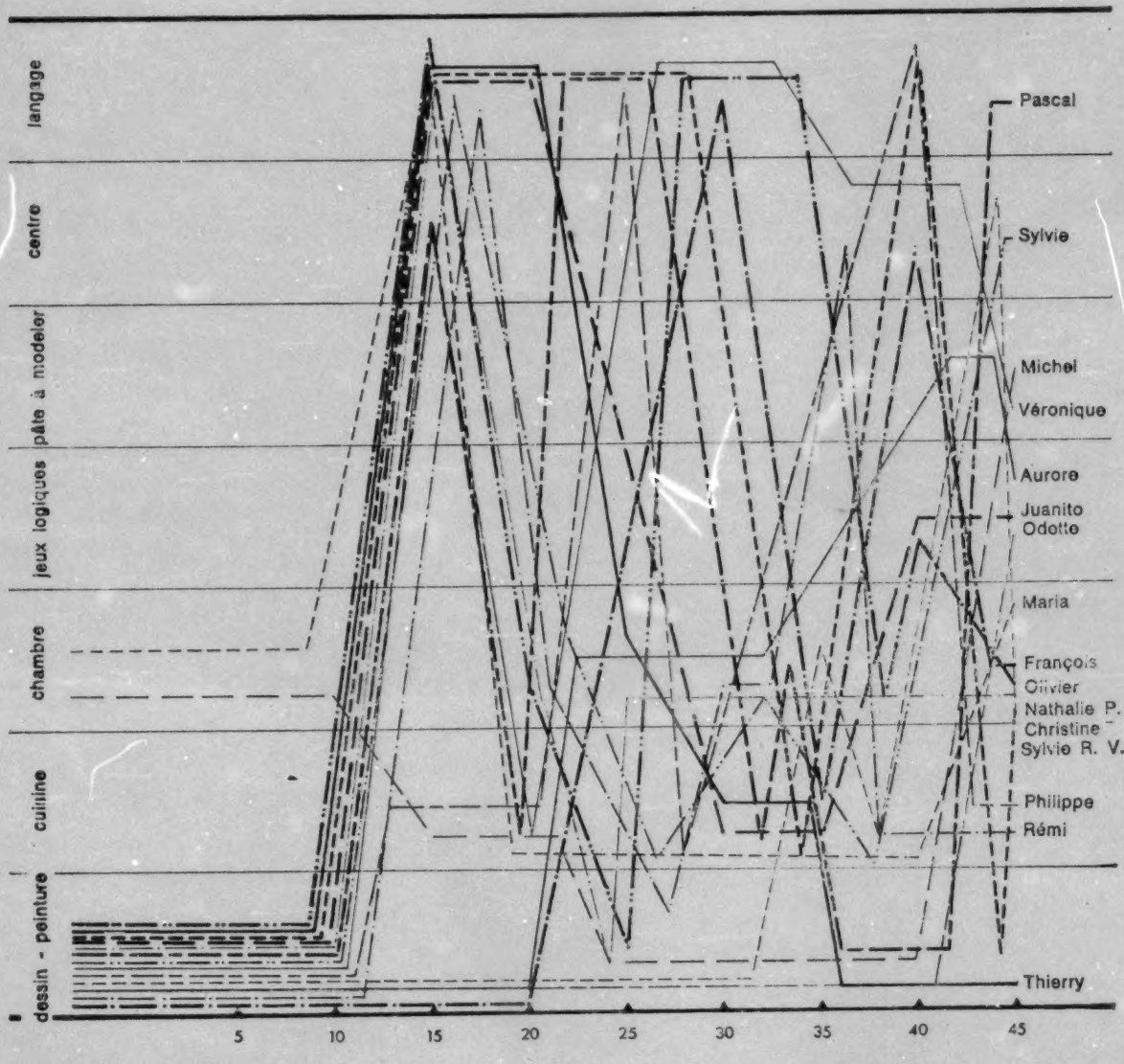
Comportement social	7	
	6	Partage et participe.
	5	Demande de l'aide.
	4	Résiste à l'autorité.
	3	Commande.
	2	Suit les directives.
	1	Observe.
Comportement présocial	4	Imite les autres enfants, l'adulte.
	3	Agressif.
	2	Inadapté.
	1	Retrait ou évitement.
Comportement asocial	4	Dirige seul sa conduite.
	3	Se concentre.
	2	Répond à un stimulus interne.
	1	Indifférent.

Année 1970-71

a) Courbes des déplacements des enfants.

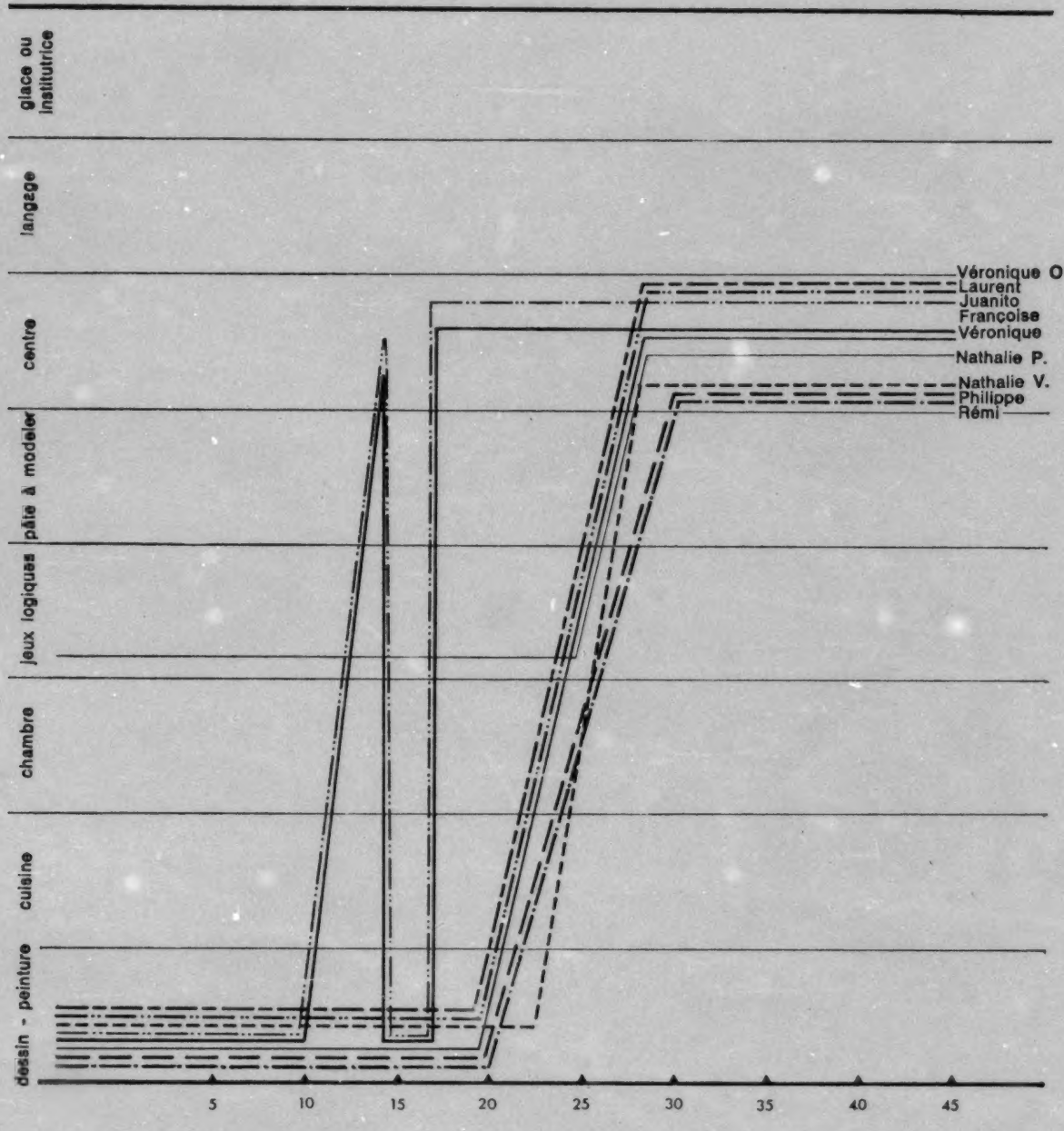
b) Représentation différente de celle du graphique.

DEPLACEMENTS (1970-71) OBSERVATION DU 25-1-71



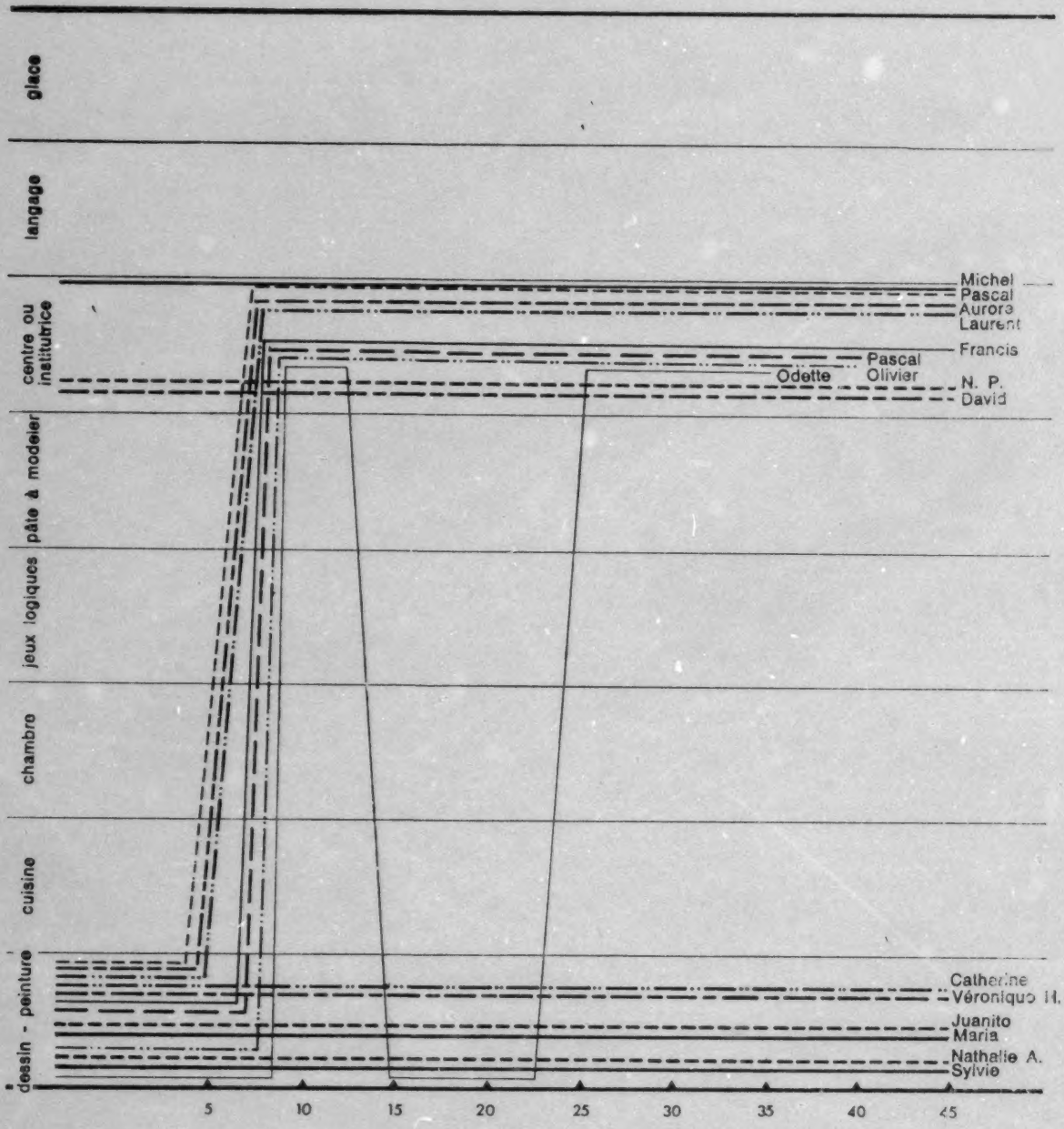
245

OBSERVATION DU 30-1-71



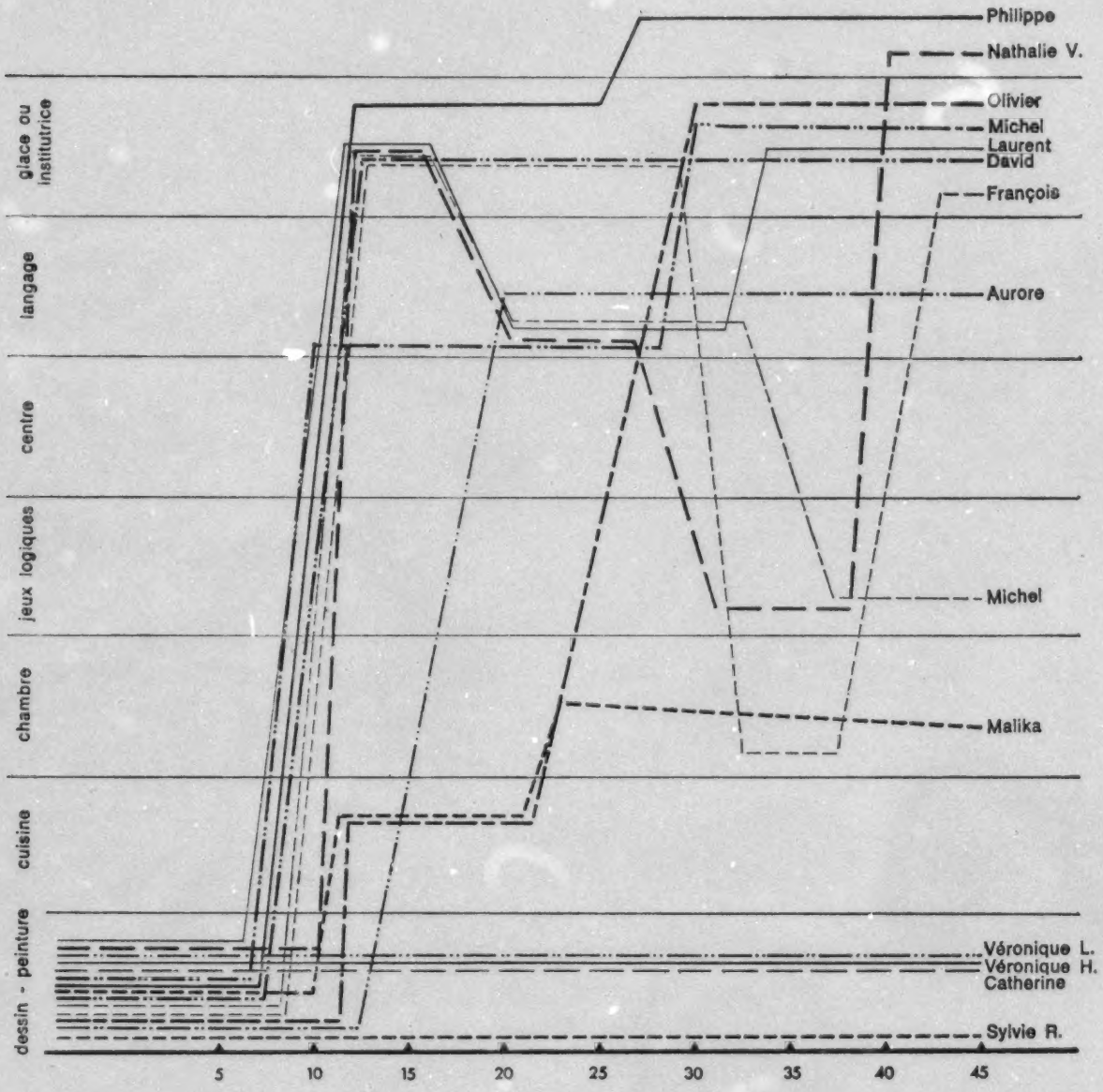
246

OBSERVATION DU 5-2-72



247

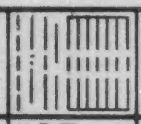
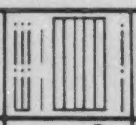
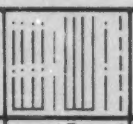
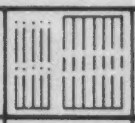
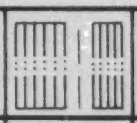
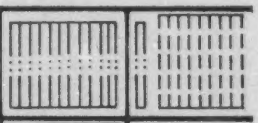
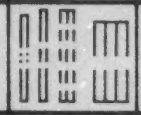
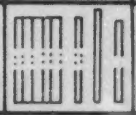
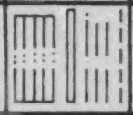
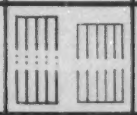
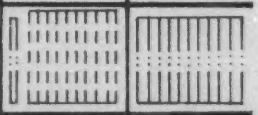
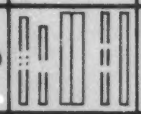
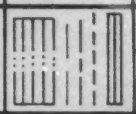
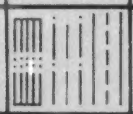
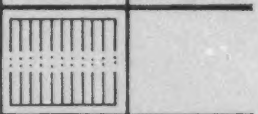
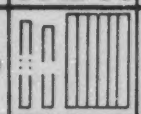
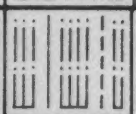
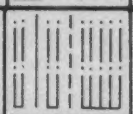
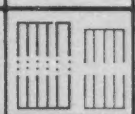
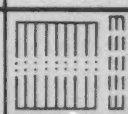
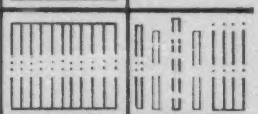
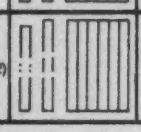
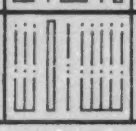
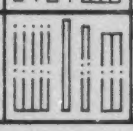
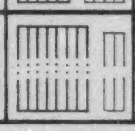
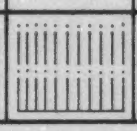
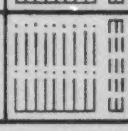
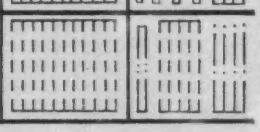
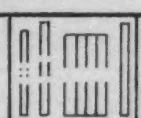
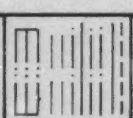
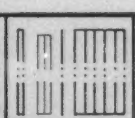
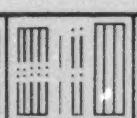
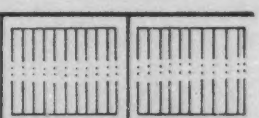
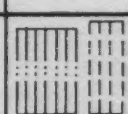
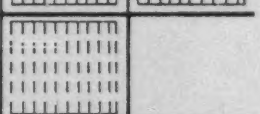
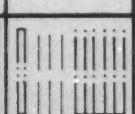
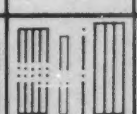
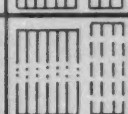
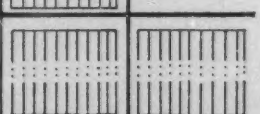
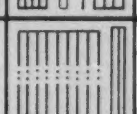
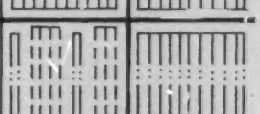
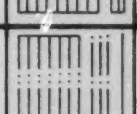
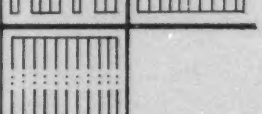
OBSERVATION DU 15-3-71



248

REPRESENTATION DES DIVERS POLES D'ACTIVITE, EN FONCTION DU TEMPS

Chaque ligne ou série de lignes identiques représente une autre activité, en couleur dans le texte original.

Les filles	Le 8-1-71	Le 16-1-71	Le 18-1-71	Le 23-1-71	Le 25-1-71	Le 30-1-71	Le 5-2-71	Le 15-3
1966								
Maria (29-3)								
Aurore (3-10)								
Christina (10-20)								
Nathalie (26-12)								
Nathalie P. (27-12)								
1967								
Sylvie (6-1)								
Odette (7-4)								
Véronique N. (24-2)								
Véronique L. (11-1)								
Sylvie R.V. (5-3)								
	28	34	40	13	19	8	14	

249

ORDRE PREFERENTIEL DES ACTIVITES SELON LA FREQUENTATION DES ENFANTS

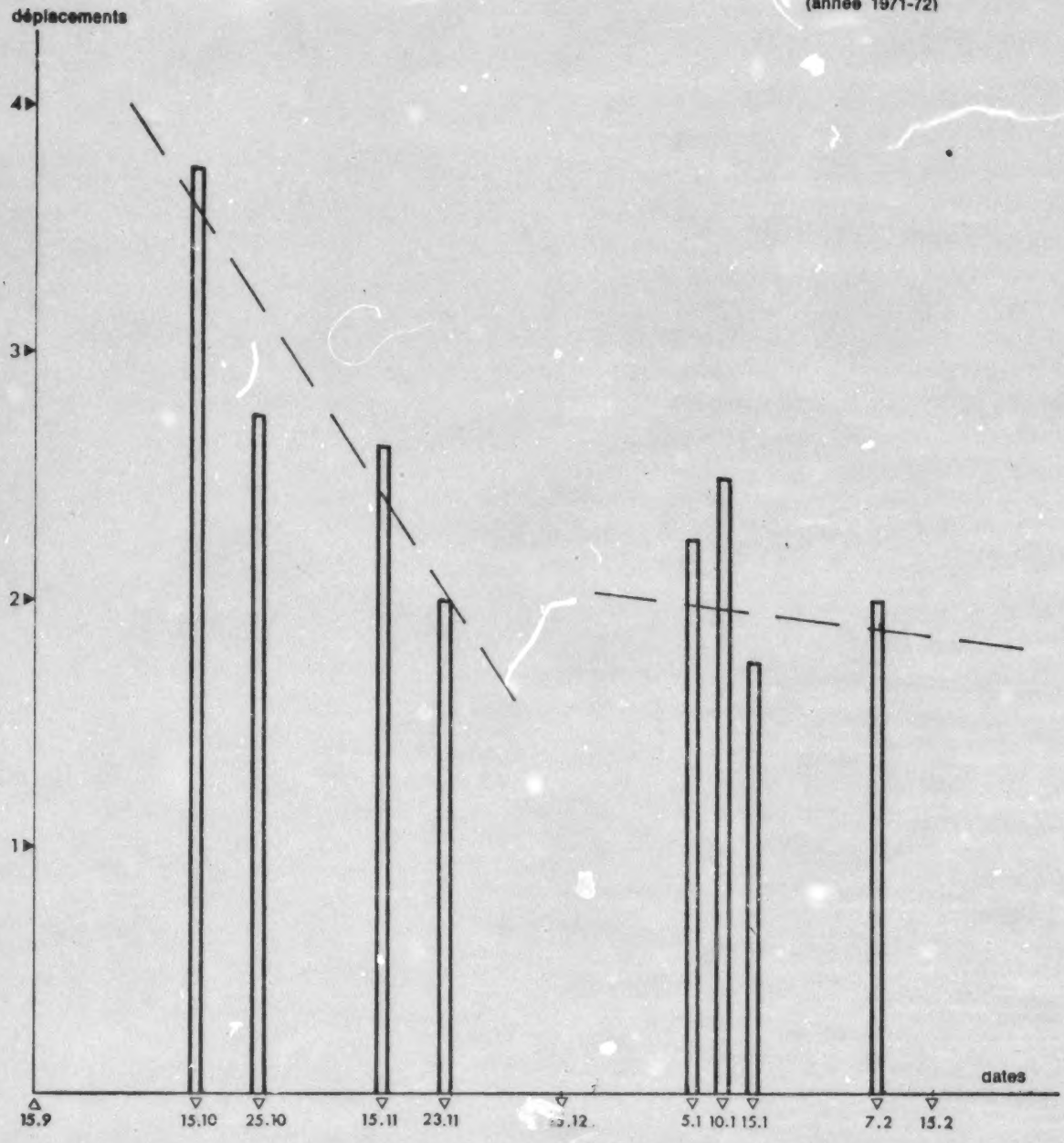
1966	peinture	chambre	jeux logiques	pâte à modeler	centre	langage	glace
Maria (29-3)	12	9	8	1	2	3	6
Aurore (3-10)	10	1		4	12		2
Christina (10-20)	23	2	1	1	3	5	7
Nathalie (26-12)	16	10		1	4	6	6
Nathalie P. (27-12)	5	12		10		2	
1967							
Sylvie (6-1)	23	6	1	3	3	5	8
Odette (7-4)	24	5	3			8	6
Véronique N. (24-2)	23	5	3		4	8	6
Véronique L. (11-1)	21				3		
Sylvie R.V. (5-3)	4	1					1
TOTAL	131	58	14	10	41	29	37
RANG	1	2	6	7	3	5	4

Année 1971-72

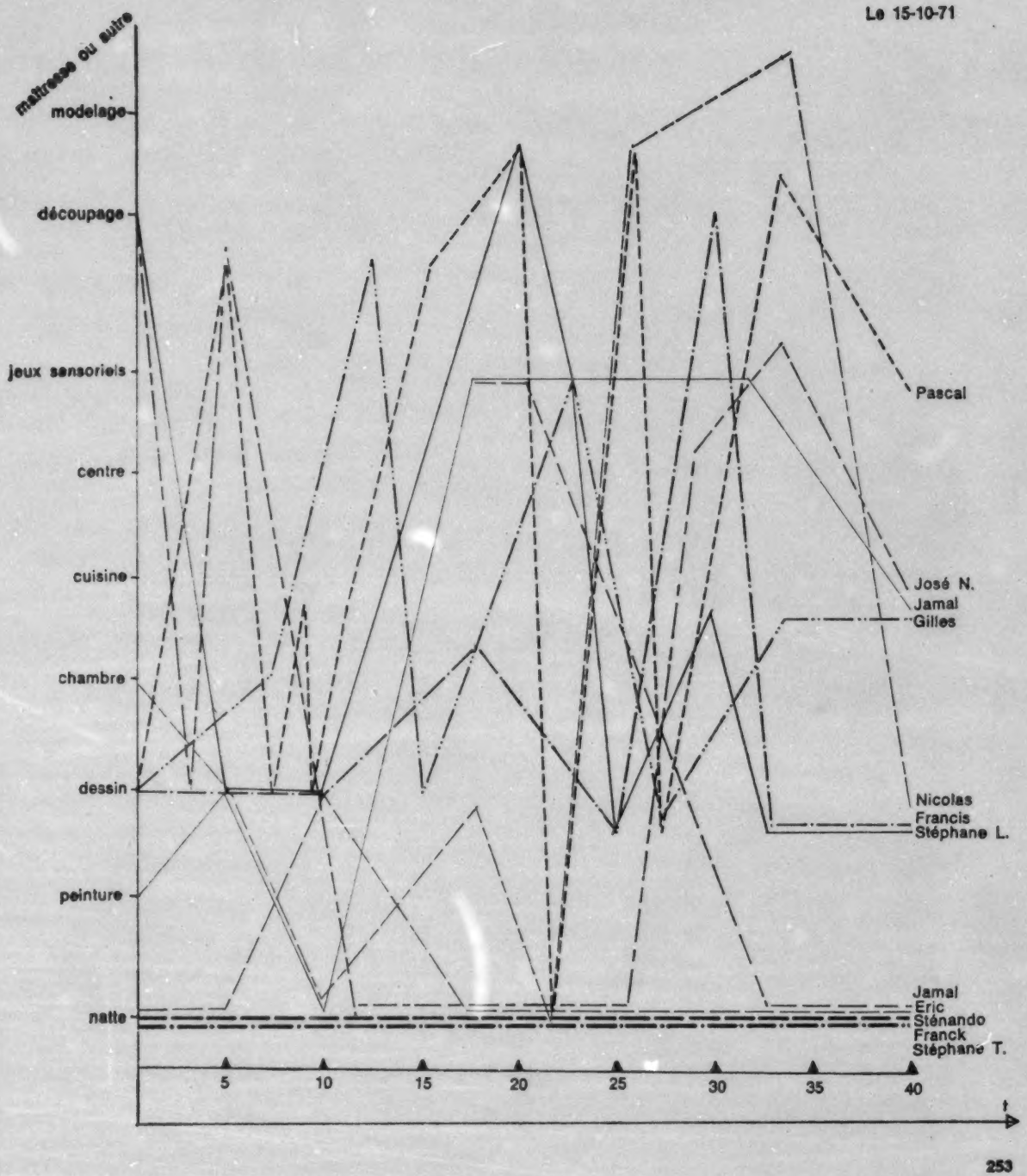
1) Graphiques des déplacements
(avec diagramme des fréquences récapitulatif).

2) Graphiques des comportements
(à partir des catégories de SPAULDING).

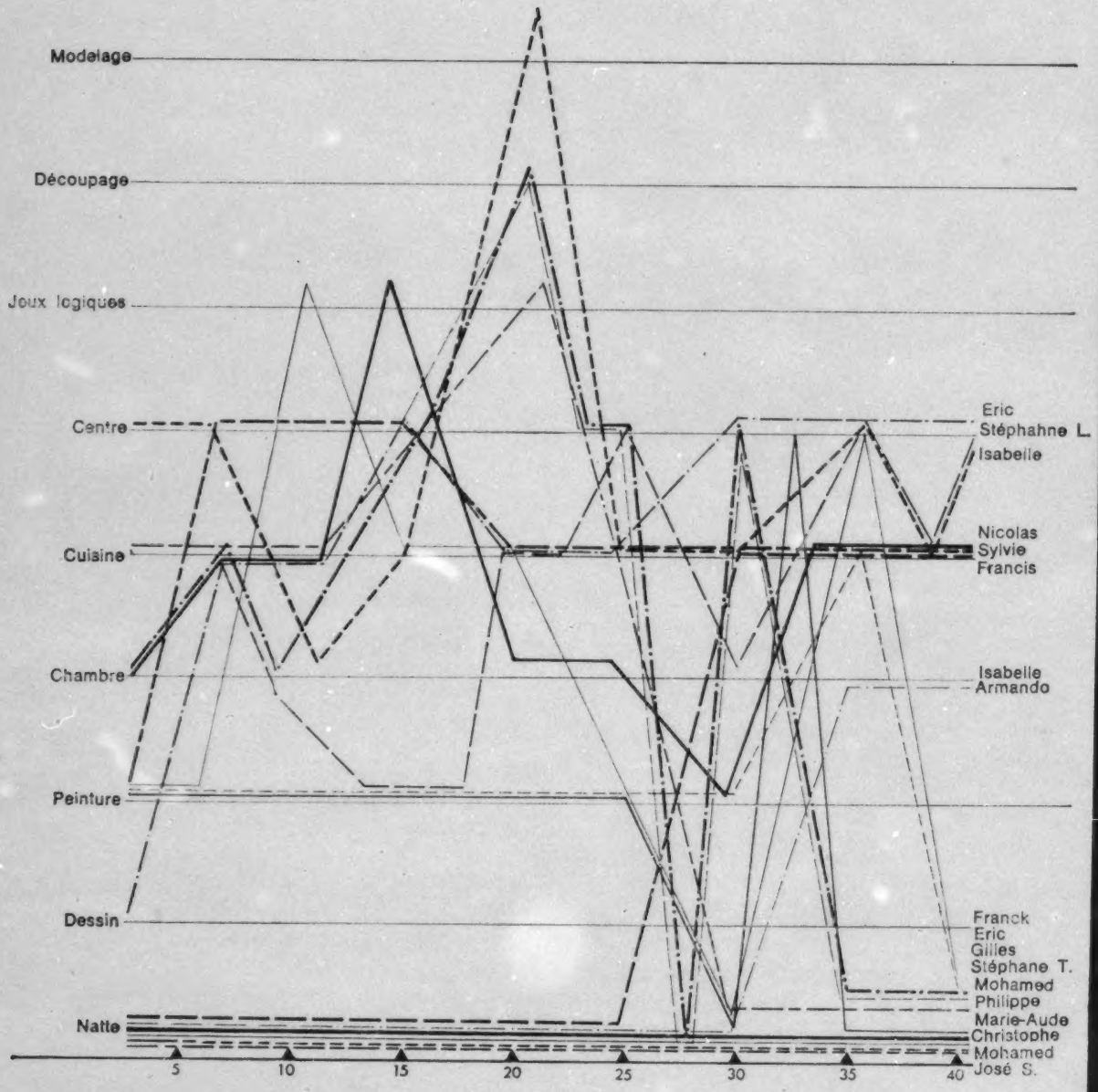
Diagramme des fréquences de déplacements
(année 1971-72)



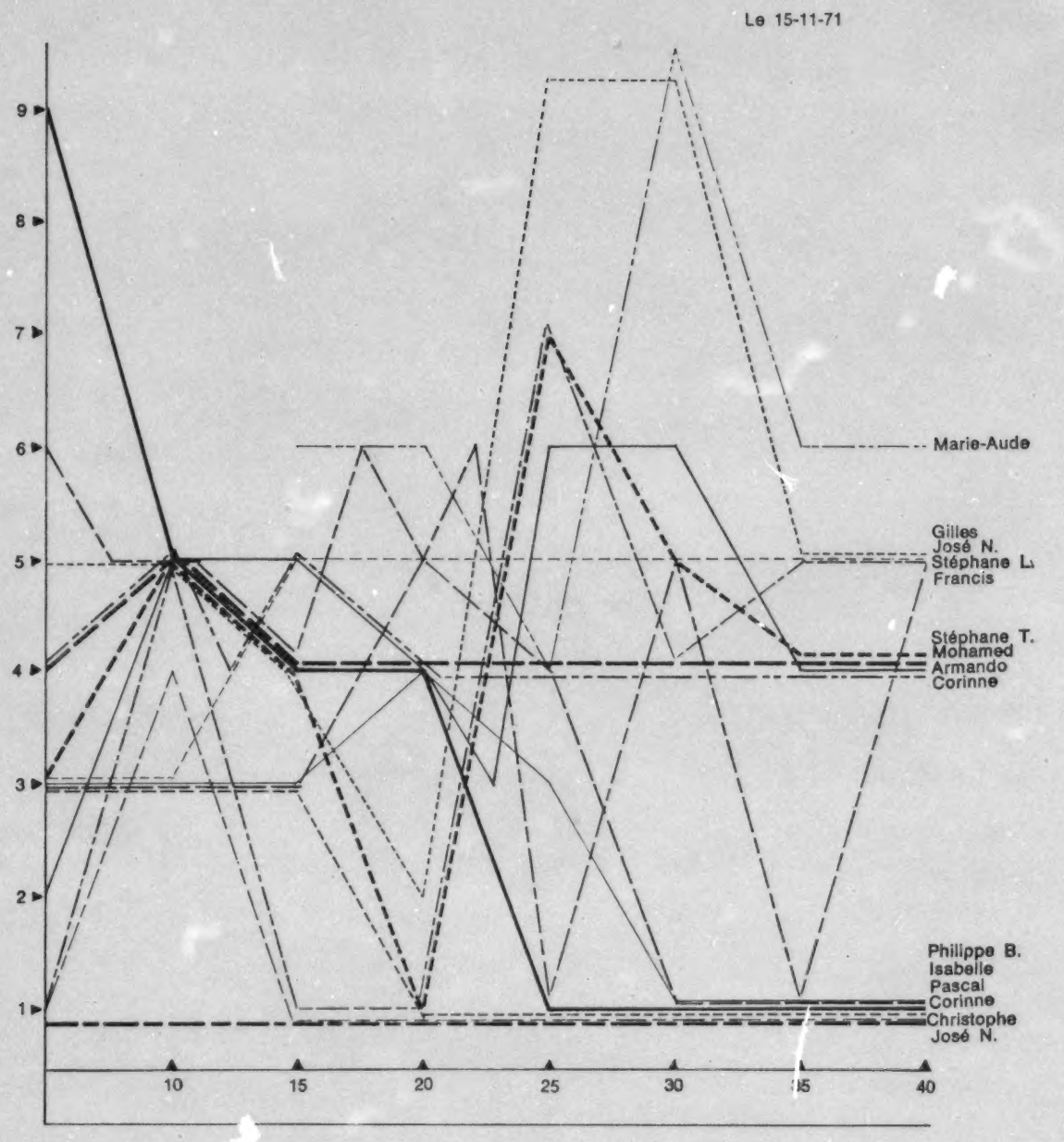
282


Le 15-10-71
maîtresse ou autre
modelage
découpage
jeux sensoriels
centre
cuisine
chambre
dessin
peinture
natte
Pascal
José N.
Jamal
Gilles
Nicolas
Francis
Stéphane L.
Jamal
Eric
Sténando
Franck
Stéphane T.
5
10
15
20
25
30
35
40
t
253

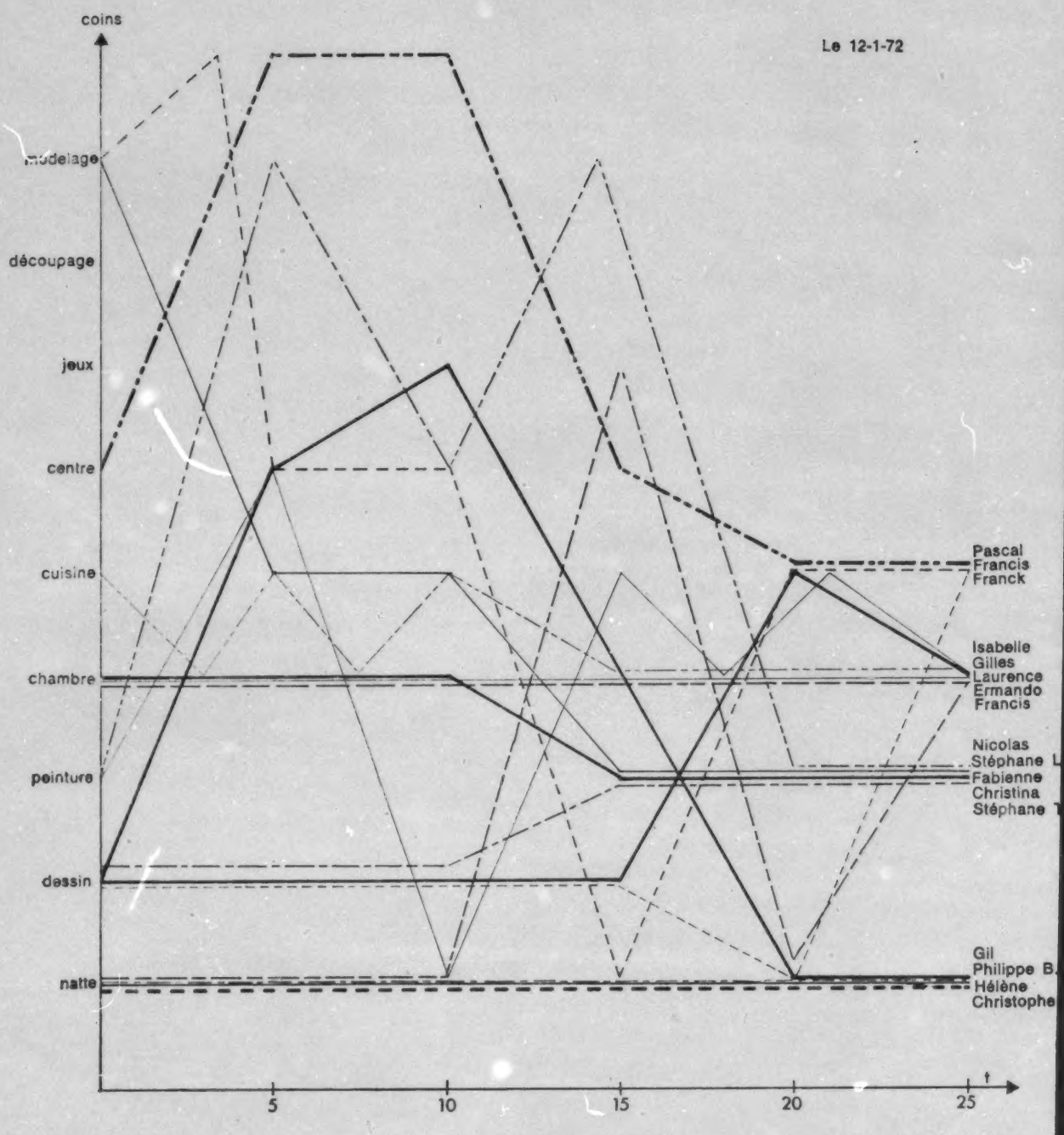
Le 25-10-71



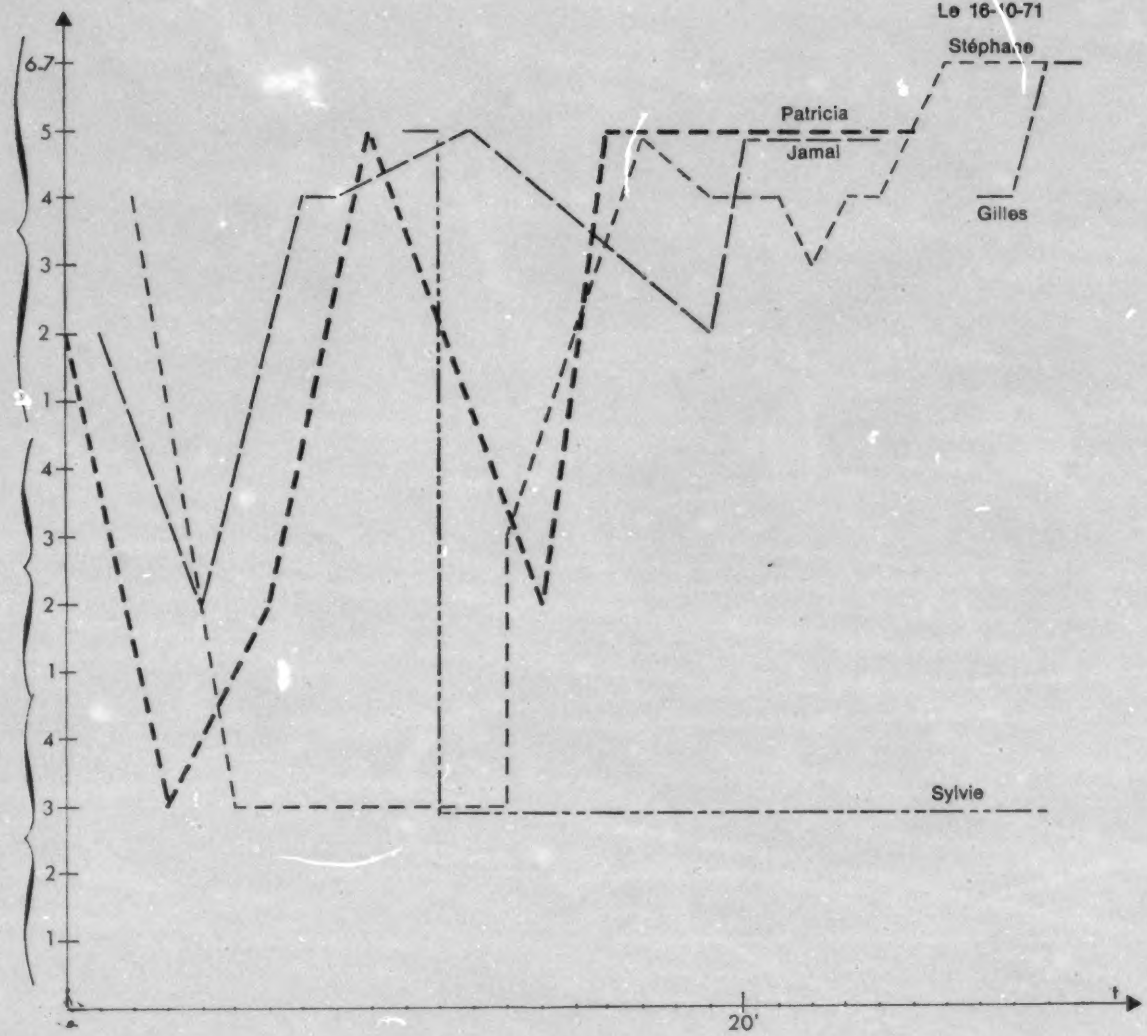
254


Le 15-11-71
9
8
7
6
5
4
3
2
1
Marie-Aude
Gilles
José N.
Stéphane L.
Francis
Stéphane T.
Mohamed
Armando
Corinne
Philippe B.
Isabelle
Pascal
Corinne
Christophe
José N.
10
15
20
25
30
35
40

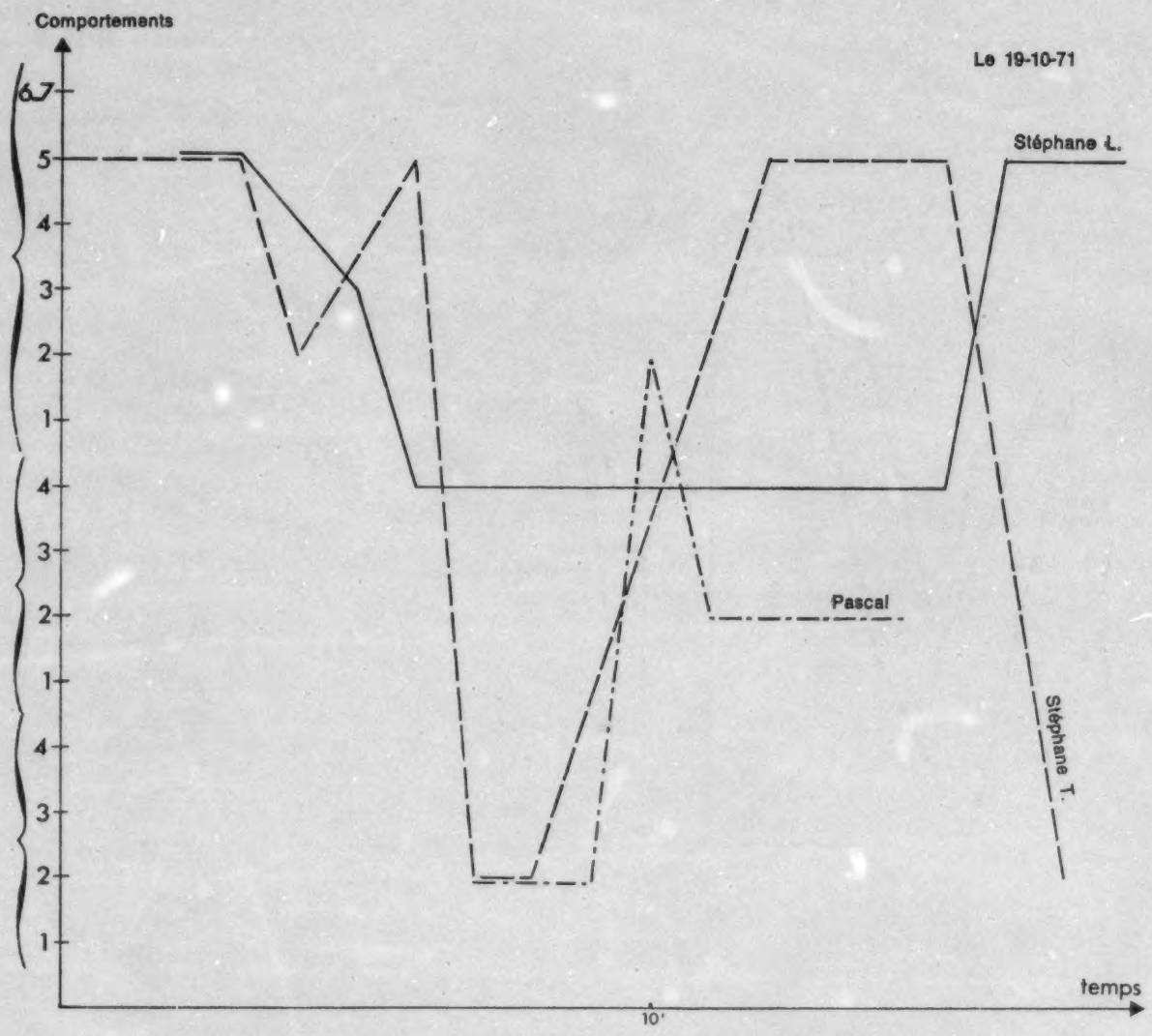
255


coins
Le 12-1-72
modelage
découpage
jeux
centre
cuisine
chambre
peinture
dessin
natte
Pascal
Francis
Franck
Isabelle
Gilles
Laurence
Ermando
Francis
Nicolas
Stéphane L
Fabienne
Christina
Stéphane T
Gil
Philippe B.
Hélène
Christophe
5
10
15
20
25
t
256

Comportements selon
la grille de Spaulding
(appliqué à un groupe d'enfants)
Le 16-10-71



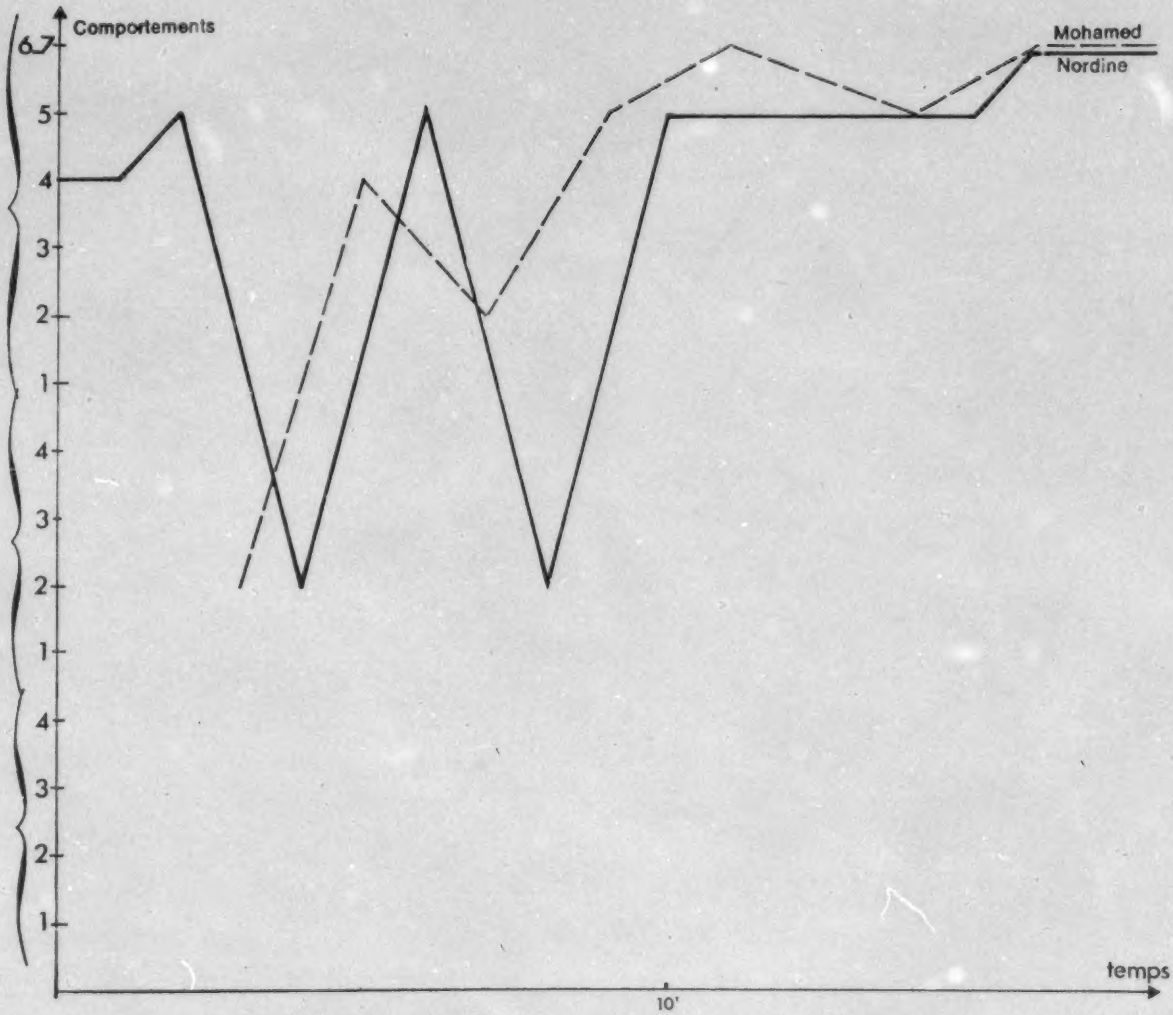
257


Comportements
Le 19-10-71
6,7
5
4
3
2
1
4
3
2
1
4
3
2
1
Stéphane L.
Pascal
Stéphane T.
temps
10'

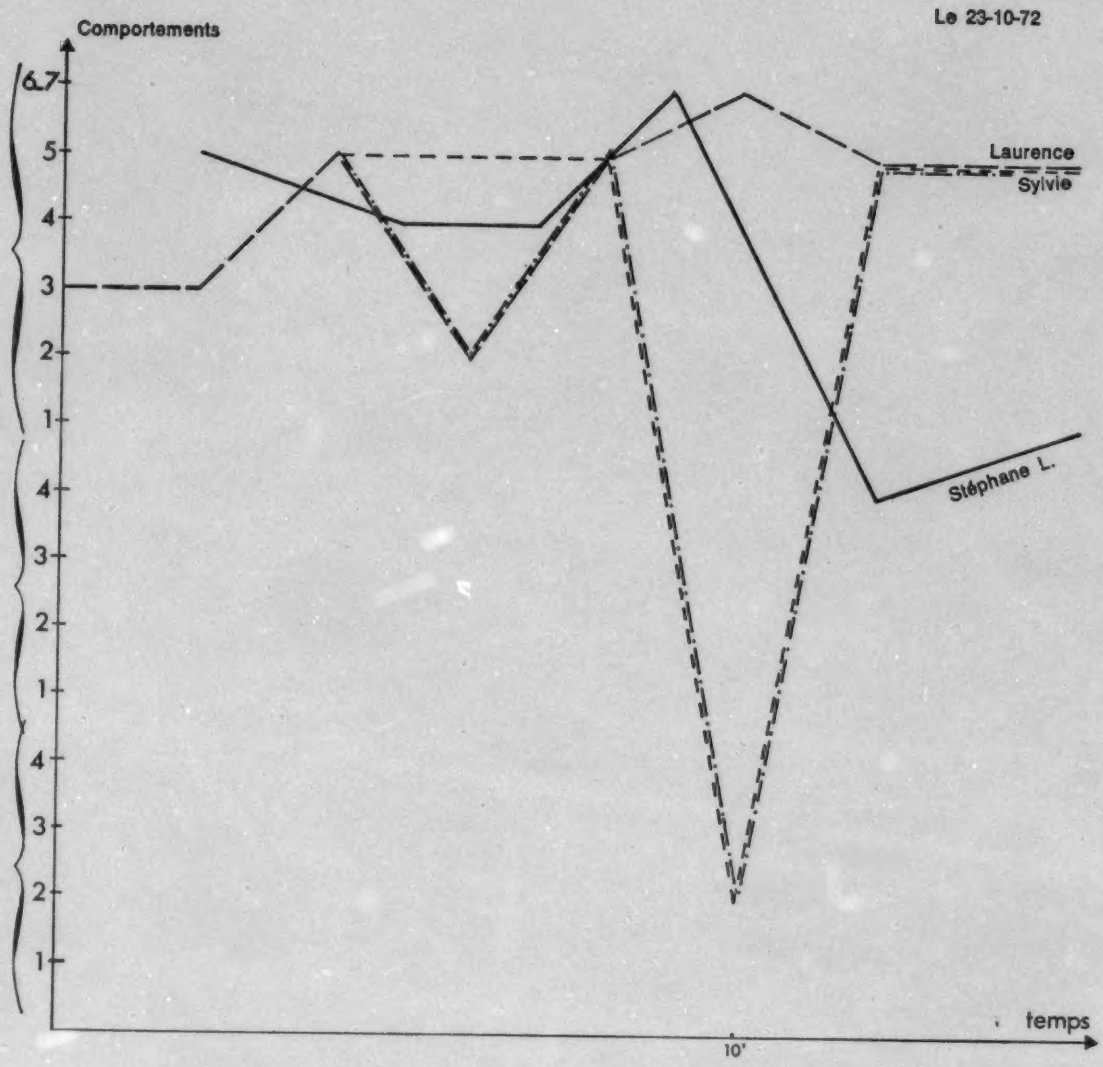
258

JEU DE CAMION (CENTRE)

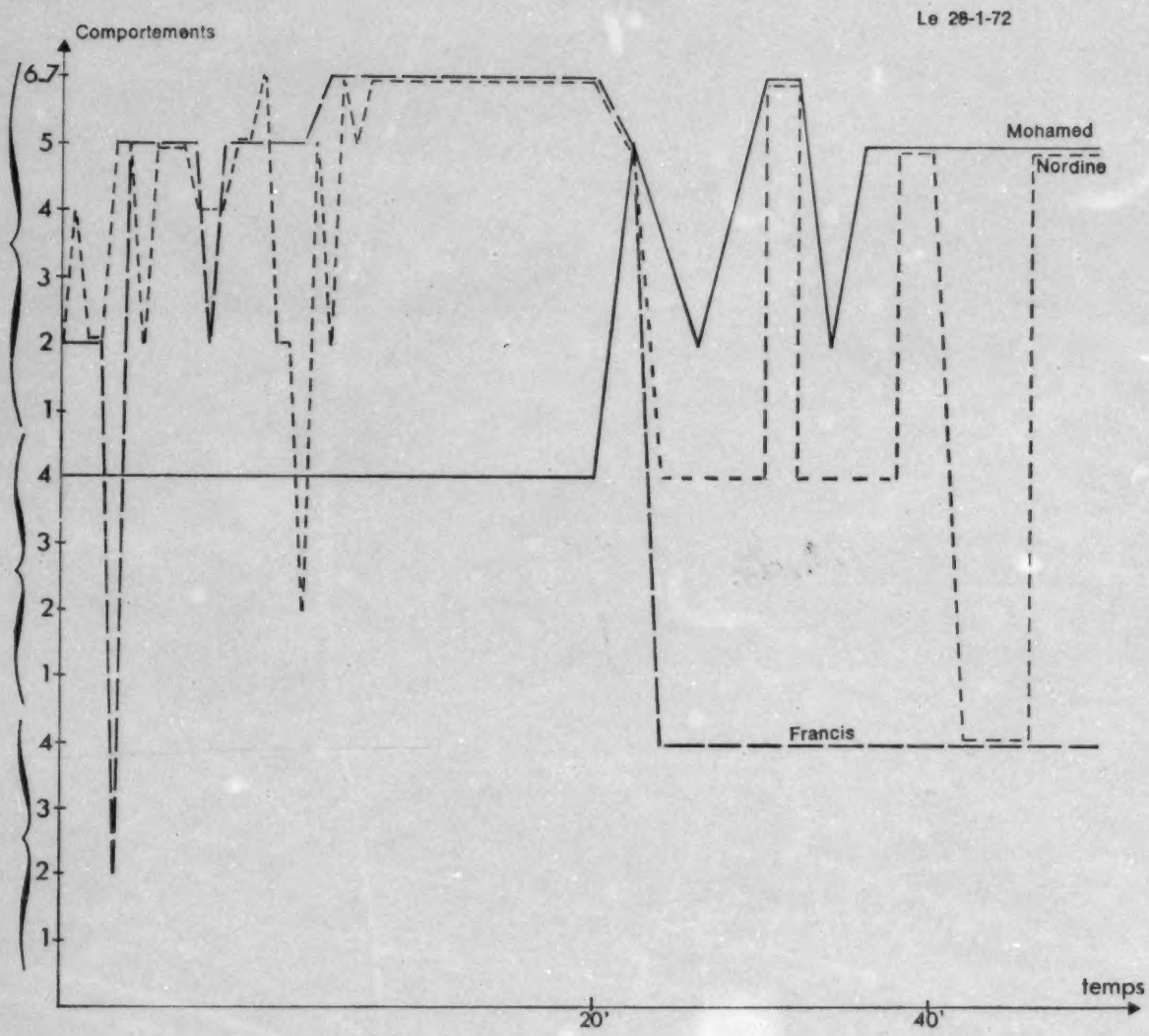
Le 23-10-72



259


Comportements
Le 23-10-72
6,7
5
4
3
2
1
4
3
2
1
4
3
2
1
Laurence
Sylvie
Stéphane L.
temps
10'

260


Le 28-1-72
Comportements
6,7
5
4
3
2
1
4
3
2
1
4
3
2
1
Mohamed
Nordine
Francis
temps
20'
40'

261

II. - APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DES PROBLÈMES

Stage national, MARSEILLE, janvier 1970

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ECRITE

Les « inégalités » des enfants devant la langue, par Colette CHILAND, docteur en médecine, maître de conférences en psycho-pathologie, Sorbonne

Il n'est pas possible de retranscrire intégralement la communication du docteur Chiland, aussi nous nous bornerons à n'en donner que les points essentiels.

Comme le professeur MUCCHIELLI, le docteur CHILAND croit que le problème des relations est fondamental pour les premiers apprentissages, et prend comme fil conducteur de son exposé celui de l'inégalité des enfants devant l'apprentisage de la langue écrite.

La situation de l'école élémentaire en France est assez impressionnante :

Au C.M. 2 :

10 % des enfants sont en avance ;

40 % dans la classe de leur âge ;

33 % ont 1 an de retard ;

17 % ont 2 ans de retard.

(Il y a 20 ans ZAZZO avait publié des statistiques de cet ordre.) Expériences conduites par le docteur CHILAND : elles font apparaître le rôle absolument décisif que joue la première année d'école primaire, le cours préparatoire.

En effet, l'échec de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe n'est qu'un signe mais très souvent il retentit d'une manière importante sur l'évolution de l'enfant.

— Les enfants ayant un bon niveau de lecture et d'orthographe passent au cours élémentaire 1 et on peut dire que la grande majorité se retrouve en 6e à 11 ans.

— Les enfants ayant eu un apprentissage moyen peuvent suivre un C.E. 1 mais non sans difficulté et aucun n'entre en 6e à 11 ans.

— Les enfants ayant eu un niveau de lecture insuffisant ou nul à la fin du cours préparatoire ont en grande majorité 2 ans de retard scolaire à la fin de leur scolarité primaire. Ces enfants cependant passent au C.E. après leur C.P. pour plusieurs raisons :

- Des raisons administratives : si un effectif est insuffisant on supprime une classe. Les enfants changent donc de classe mais la classe ne comporte pas de section de rattrapage.
- Une autre raison : les maîtres ne sont pas assez rompus aux techniques du contrôle objectif des acquisitions. A Paris 20 % des enfants redoublent le cours préparatoire alors qu'en réalité le pourcentage des échecs avoisine 40 %.

⁂

Pourquoi y a-t-il autant d'échecs au cours préparatoire ?

Henri ROUSSEL et René ZAZZO ont attiré notre attention sur l'étude de la structuration temporo-spatiale, la latéralisation du schéma corporel, l'importance du langage.

En fait d'autres facteurs sont aussi très déterminants.

1) Le poids de l'inégalité sociale

— Les enfants d'un milieu social défavorisé ont un moins bon niveau intellectuel que ceux des classes supérieures ou même moyenne.

— A niveau intellectuel égal le poids du milieu socio-culturel se fait sentir et l'école devrait compenser cette inégalité.

— Or l'égalité qui consiste à donner la même chose à tous est une égalité trompeuse.

— Aux U.S.A. ou en Angleterre, même constatation.

Il ne semble pas qu'il y ait chez nos maîtres un préjugé à l'égard des enfants d'une classe sociale ou d'une autre mais ce qui intervient c'est l'importance de la réussite de l'enfant. Les maîtres ne sont pas assez préparés à cette idée que l'Ecole est le seul endroit où l'on peut rattraper ce qui ne se rattrape pas tout seul.

2) L'inégalité des niveaux intellectuels à l'abord de l'école

Il y a certainement une corrélation entre l'intelligence et la réussite scolaire mais quand on considère les résultats à la fin de la scolarité primaire, elle pèse moins que ce qui s'est passé au niveau du cours préparatoire.

Certains enfants mal doués apprennent à lire au cours préparatoire et on se demande si c'est une bonne chose que de connaître à l'avance le niveau intellectuel de tous les enfants avant de les enseigner. Des expériences de laboratoire ont montré que le résultat attendu par l'expérimentateur jouait un grand rôle sur les réponses données par le sujet.

Le rôle de l'attente du maître vis-à-vis des enfants est extrêmement important dans leur croissance mentale. On a constaté que les enfants bien doués et venant de milieux sociaux favorisés gagnaient des points de Q.I. à la fin de la scolarité primaire. L'élément de renforcement qui intervient là, c'est la satisfaction du maître vis-à-vis de ces enfants bien doués qui sont toujours davantage stimulés, encouragés, tandis que les autres ne le sont pas.

Quand on descend l'échelle des niveaux intellectuels on trouve un pourcentage de plus en plus important d'enfants qui ont eu une enfance perturbée. C'est ici qu'on saisit un des facteurs par lesquels le niveau social joue pour le développement de l'intelligence de l'enfant, car plus le niveau social est mauvais, plus les mesures d'hospitalisation et de séparation se multiplient.

Ce sont aussi les enfants des milieux sociaux les plus défavorisés qui ont des troubles du langage. C'est à la fois en corrélation avec l'intelligence mais avec le fait qu'on parle moins à l'enfant et un moins bon langage. D'où l'extrême importance du langage oral à l'école maternelle et au cours préparatoire, car lorsque l'enfant apprend à lire, après les premières acquisitions, les premiers assemblages, les premiers mécanismes, il ne sait pas encore tout, mais très vite on s'aperçoit que même les complications grammaticales sont bien mises en place s'il comprend le sens du texte lu et **surtout s'il comprend que lire n'est pas simplement déchiffrer mais aller vers un sens.**

Le point d'appui sur le langage oral est tout à fait fondamental.

3) Le développement sur le plan affectif et relationnel

Il est difficile de savoir ce qui s'est passé dans l'histoire d'un enfant et qui permettrait de voir comment les déficiences s'organisent.

C'est WINICOTT, un anglais psychanalyste et psychiatre qui a parlé de la manière la plus concrète, la plus accessible de ce qui se déroule au cours de la première année de l'enfant quant à la « réalité du réel » dont nous a parlé M. le professeur MUCCHIELLI (voir article traduit en français) « La Pédiatrie et la Psychanalyse ».

Pendant la première période l'enfant ne discerne pas les objets dans le monde extérieur et vit comme si la naissance du besoin entraînait ce qui satisfait le besoin.

C'est-à-dire que rétrospectivement il vit dans une espèce d'univers magique où c'est lui qui est tout puissant. C'est ce que WINICOTT appelle la « zone de l'illusion » et qui selon lui est la matrice de toute la fonction symbolique et de tous les objets culturels. Puis suit une période où l'enfant commence à s'intéresser à des objets qui sont autres que la mère, qui ne font plus partie de lui-même et que WINICOTT appelle des « objets-transitionnels » (un morceau de chiffon, un jouet...).

C'est par là que l'enfant construit ses premiers objets qui ont un statut analogue à celui qu'aura le langage écrit et les objets culturels, l'intermédiaire entre le monde intérieur et le monde extériur. Si l'on ne respecte pas chez l'enfant ces objets transitionnels, on lui fait un très grand dommage.

Le plus important est souvent le plus inapparent. A l'heure actuelle il y a une très grande tendance à préconiser le dépistage systématique dont le docteur CHILAND se méfie sur plusieurs plans :

— Je ne crois pas du tout qu'on puisse prédire l'échec ou le succès des individus à partir d'une batterie prédictive de lecture.

— Même réserve à l'égard du Q.I.

Aux U.S.A. chaque écolier a son Q.I., « épinglé dans le dos » et est orienté dans des filières. Le grand problème des filières de niveaux ou des filières spéciales est de savoir, quand on y est entré, comment on va en sortir.

En outre il y a un problème d'ordre administratif : pour l'administration il faut des casiers de contenance bien définie, du matériel bien étiqueté à mettre dans ces casiers. Or la réalité clinique ne se prête pas à cet étiquetage de « débile », « déficient intellectuel », « inadapté », « caractériel », etc.

Nous pensons qu'il ne faut ni casiers à contenance définie, ni enfants étiquetés.

Il serait préférable de prévenir les troubles et d'intervenir sans attendre plutôt que de mener de longues opérations de dépistage.

Le docteur CHILAND a fait dans une maternelle du 13e arrondissement dans la circonscription de Mme LAURENT-DELCHET une expérience qui devrait être le prototype de ce que l'on devrait généraliser mais dont ne veut pas l'administration :

Un groupe d'enfants en difficulté (enfants inhibés, ayant des troubles du langage, perturbés) avait été constitué en groupe d'observation.

C'est à ce niveau de l'école maternelle que l'institutrice peut intervenir pour développer d'une part cette aptitude relationnelle que l'inhibition, la dépression empêchent chez l'enfant, et d'autre part ce langage oral qui sera le point d'appui indispensable pour l'acquisition de la lecture.

Ce groupe avait la particularité de fonctionner à temps partiel :

Une partie du temps les enfants étaient dans une classe normale correspondant à leur tranche d'âge, l'autre partie dans le groupe d'observation.

Mais ils n'y étaient pas seuls, des enfants normaux étant invités aussi par petits groupes. Ces groupes d'une extrême souplesse, suivant les années ne devaient pas avoir la même destination et ne devaient pas être ségrégatifs.

Mais administrativement cette idée de temps partiel dans une classe n'a pas été acceptée et il a fallu reconstituer un groupe qui isolait les éléments traités des éléments stimulants.

Il n'existe pas tellement de débiles, mais il existe beaucoup d'enfants qui se conduisent comme des débiles devant la scolarité et beaucoup d'enfants qui ont des problèmes dont il faut s'occuper.

Il faudrait des classes à petits effectifs, qui ne soient pas ségrégatives, qui soient stimulantes sur le plan du développement intellectuel.

Il faudrait surtout arriver à faire comprendre aux responsables du budget que prendre les mesures nécessaires au niveau de l'organisation des écoles et pour la formation des maîtres équivaut, sur un plan strictement économique à une meilleure opération. Le coût des rééducations successives (les échecs et les déséquilibres des adultes sont le fruit des échecs scolaires) est bien plus élevé que celui d'une école mieux adaptée à ses finalités.

Stage national, MARSEILLE, janvier 1970

CONSTITUTION DE L'UNIVERS RELATIONNEL DANS SES RAPPORTS AVEC LES PREMIERS APPRENTISSAGES

Communication de M. le professeur Mucchielli

Il n'est pas possible de retranscrire intégralement la communication du professeur Mucchielli, aussi nous nous bornerons à n'en donner que les points essentiels.

I - LA NOTION DE RELATION

R. MUCCHIELLI considère la relation comme première par rapport à ses termes (par exemple « L'Instituteur et l'élève », « le milieu familial et l'enfant »). Avant qu'il y ait une structuration, une réalité des termes, il y a une relation vivante qui s'établit et à partir de laquelle les termes se structurent réciproquement.

Les expériences de LEWIN tendent à prouver que le milieu induit un certain comportement. Tout cela est extrêmement complexe, il y a sans doute des virtualités non quelconques en chaque être qui feront qu'il donnera certains ensembles de significations plutôt que d'autres à certains éléments de son vécu. Cependant cette existence de virtualités, qui font que n'importe qui ne peut pas devenir n'importe quoi, n'empêche pas de remarquer la part importante d'induction qui vient du milieu.

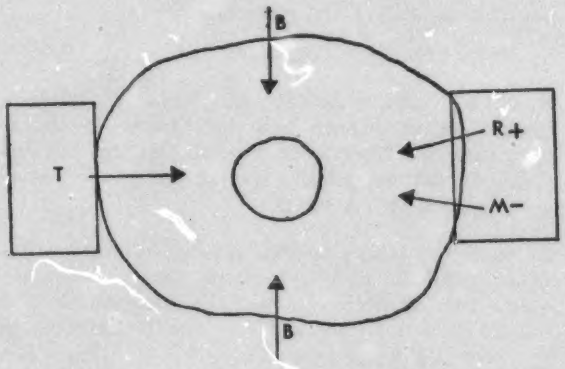
II - ANALYSE DE LA SITUATION « RECOMPENSE-PUNITION AU NIVEAU D'UNE AUTORITE ET D'UN ENFANT »

Exemple :

— Analysons cette induction dans une situation tout à fait particulière, celle de récompense-punition au niveau d'une autorité et d'un enfant à qui on demande de faire quelque chose qui lui répugne.

Une certaine situation créée va développer des comportements artificiels, vécus par l'enfant, mais induits par cette situation.

Schéma topologique de LEWIN



S : sujet
T : tâche chargée négativement
R + : récompense chargée positivement
M — : menace chargée négativement
B : barrières matérielles physiques ou morales (en liaison avec le passé relationnel du sujet).

Situation pédagogique traditionnelle

Toutes ces barrières { matérielles / physiques / morales }

sont autant de manières de clore la situation et sont chargées négativement.

— La tâche est désagréable donc induit chez le sujet un mouvement d'évitement représenté par une force s'appliquant sur le sujet pour l'éloigner de la tâche.

— L'esquisse du mouvement de fuite chez l'enfant amène l'autorité à barrer la sortie sous la forme

d'une menace « M » — chargée d'induire sur le sujet une force « M » agissant dans le sens contraire de la première.

— Deux forces de sens contraires s'appliquent sur le sujet.

— En général L'AUTORITE met derrière la tâche une récompense « R » chargée positivement, qui s'applique sur le sujet et s'ajoute à la force « M » puisqu'elle pousse dans le sens de la tâche.

— Le sujet va essayer d'obtenir la récompense « R », sans passer par la tâche « T », et de nouveau une barrière va se dresser pour empêcher le détour.

— Pour clore la situation une dernière barrière morale.

Il semble que le sujet ait le choix puisqu'il a plusieurs issues mais étant donné sa relation antérieure, son histoire, les conditions de la situation ; il va être poussé irrésistiblement vers une certaine manière de faire.

1re issue : aller vers la tâche (l'objectif est atteint). La tâche peut plaire et une autre relation est induite ou bien la tension et la contrainte demeurent.

2e issue : affronter la menace.

« L'Etre-Autorité » est mis en question dans l'attitude de défi. L'issue est possible dans un certain contexte avec un certain passé.

3e issue : action sur les barrières.

Le prisonnier de cette situation va essayer de faire éclater les barrières en éprouvant leur résistance et demande secours à l'extérieur. Instaurées par l'autorité les barrières sont destinées à se renforcer.

4e issue : ankystement.

Cerné de tous côtés le sujet s'enferme dans une carapace. Un comportement en crée un autre et l'autorité va prendre une autre attitude : tenter de forcer cette carapace.

5e issue : explosion émotionnelle (crise de larmes, colère, crise de nerfs).

MUCCHIELLI soutient que le sujet, dans cette situation là, ira vers telle issue plutôt que telle autre, déterminée par :

— Le type de relation qu'il éprouve, qu'il vit.

— Son passé et les relations qu'il a vécus antérieurement et qui lui servent de modèle pour vivre cette nouvelle situation.

— La situation présente et la réaction jugée plus facile à prendre.

III - LES CONSTITUANTS DES PREMIERS APPRENTISSAGES

Dans la mesure où l'on a pris en considération le vécu, l'existentiel, on s'est aperçu que le moi et l'univers n'existaient qu'en relation. Le moi est une manière de vivre l'univers et les deux choses se structurent corrélativement.

Il est intéressant de chercher à travers l'évolution de la relation, les **constituants** de **ce qui représente les apprentissages** que les pédagogues sont amenés à conduire chez un enfant à un moment donne de sa vie.

Essayons de comprendre les différentes étapes de la relation.

1) **Réalité du réel**, la première relation vitale vécue par l'enfant pendant la première année de sa vie. A un moment où le moi n'existe pas, n'est pas conscient, c'est la relation avec la figure maternelle, relation première et particulière avec le réel.

C'est par là que « réalité du réel » signifie sécurité. L'enfant va d'une manière spontanée, vécue, non réfléchie, habiter le réel avec sécurité, tranquillité sans lesquelles aucun des acquis ultérieurs ne pourraient se stabiliser.

Après cet élan, cette avidité, ce besoin relationnel qui se manifestent dans les premiers âges, à l'égard d'abord de la mère, commence très tôt l'apprentissage des choses.

Le déficit de la relation vitale dans sa première année passe pour être un élément dans l'organisation du moi schizophrénique (voir les recherches de ROSEN sur la schizophrénie et la paranoïa).

Quand cette réalité n'est pas réelle, apparaît, avant les grands désordres précités, l'autisme, c'est-à-dire le repli sur soi, l'isolement dans un monde irréel, imaginaire.

2) Alors, devient possible ce que MUCCHIELLI appelle **« L'Objectivité relative du réel »**, c'est-à-dire :

— la réalité du non-moi,

— la communication fondamentale.

Sur la réalité du réel, l'action doit rencontrer quelque chose qui résiste et ce contact avec la résistance des choses crée une nouvelle manière de vivre le monde : c'est ce phénomène de « testing des limites » que nous rencontrons chez l'enfant au cours de sa deuxième année. L'épreuve c'est à la fois l'épreuve de soi, de l'objet, de la personne qui dit « non ».

La sensibilité de certaines régions corporelles qui vont constituer le schéma corporel, va se développer et la mise à distance de la mère va favoriser l'éclosion du « moi » et du « non-moi ».

Quant à la communication qui paraît être un deuxième pôle dans cette étape, c'est un « vouloir communiquer » qui va être développé sur le « vouloir être » fondamental.

Qu'y a-t-il dans ce « vouloir communiquer » comme type de relation ? Il y a d'abord l'altérité, l'autre avec qui il va bien falloir instituer : un autre mode de communication différent de la première communication animale d'organe à organe. C'est le langage qui apparaît comme autre mode.

L'enfant normal entre 20 et 24 mois comprend tout sans parler, il est encore au stade non-verbal, il fait des signes et intègre le stade verbal des autres. On est à la charnière entre la communication verbale et la communication non-verbale et là se pose le problème de la première pensée. Ce vouloir parler se constitue sur un lien avec l'autre voulu, vécu, fondamental.

Que se passe-t-il quand l'autre n'existe pas comme « autre - avec - qui - on - veut - être en relation ? ». L'univers des objets devient la fuite, le refuge dans un monde dans lequel il n'y a pas de relations humaines.

Dans ce « désertisme » où la relation est si difficile, il faut voir les bases et les causes de la non-socialisation.

Un autre apprentissage paraît important pour les enfants de l'école maternelle c'est **la structuration de l'espace et du temps** qui est une notion différente de **l'orientation spatio-temporelle.**

— L'orientation spatio-temporelle est nécessaire comme manière d'être au monde et d'avoir prise sur le monde.

— La structuration spatio-temporelle est déjà du niveau de l'intelligence analytique c'est-à-dire que l'enfant est capable de repérer les rapports qui existent entre les choses.

Dans la lecture, quand il y a structuration de l'espace-temps, il faut pouvoir envisager la signification du mot par rapport aux différents contextes et des différents sens selon la modulation de la phrase, selon la prosodie.

Peut-on être intelligent sans avoir une orientation spatio-temporelle de base ?

Et dans ce cas l'intelligence n'est-elle pas désarmée ? L'intelligence doit jouer son rôle de prospective permanente et doit être comme un radar perfectionné qui se livre à un perpétuel calcul de probabilités du sens, à partir des éléments d'information qui arrivent.

Avec David HUME on pensait naïvement que lorsque l'enfant arrivait à l'école cette orientation spatio-temporelle était réalisée, tout naturellement, or pour qu'elle soit mise en œuvre il faut que tout un type de relations soit construit (la réalité du réel, l'altérité de l'autre, la relation, le vouloir), qu'une série de schèmes moteurs soit à la disposition du corps propre. Or, on sait que le schéma corporel est achevé entre 11 et 12 ans. Ces schèmes moteurs de base ne peuvent se construire que s'il y a un schéma corporel c'est-à-dire une perception du corps, une perception des postures, des attitudes et des mouvements ordonnés, tout cela dans un univers qui a une orientation. Lorsqu'il n'est pas orienté vous rencontrez « la maladie » : la dyslexie où les troubles d'orientation spatiale et temporelle sont les révélateurs du trouble fondamental qui est cette instabilité des valeurs et de l'univers vécu.

***

En conclusion, quelque chose se construit à partir d'une relation vivante, par une sorte d'induction réciproque et ceci au cours ou à travers un certain nombre d'étapes, chaque étape antérieure étant nécessaire à la suivante.

Stage national, MARSEILLE, janvier 1970

DONNEES RECENTES DE LA PSYCHOLOGIE SUR L'ACTIVITE PERCEPTIVE

par J. BEAUDICHON, chargée de recherche C.N.R.S. au laboratoire de psychologie génétique, Sorbonne

On n'a longtemps connu la perception qu'à travers ce qu'en disaient les philosophes. C'est dans la formulation de problèmes généraux légués par une longue tradition que le psychologue d'aujourd'hui trouve quelques-uns des concepts qui font l'objet de ses propres recherches : on peut classer ces concepts sous 2 rubriques :

— l'une recouvre les problèmes d'ordre **ontologique** :
  — origine de la connaissance,
  — vérité et certitude,
  — réalité du monde extérieur,
  — nature du monde sensible,

— l'autre recouvre les problèmes d'ordre **épistémologique.**

Les rapports de la **perception** et de **l'entendement** et de leurs **distinctions** ou filiation possibles de leur caractère **actif** ou **passif** sont à considérer.

Ce qui caractérise ces rubriques, c'est l'indépendance relative que revêtent les solutions aux problèmes de l'autre. Les premiers concernent une **thèse sur le monde perçu,** les seconds une **hiérarchie des facultés** de connaissance.

Les travaux récents de psychologie de la perception sont simplement destinés à accroître notre connaissance de la fonction perceptive sous ses divers aspects. Ils valent, en dehors de toute problématique philosophique, par ce qu'ils apportent de **positif.**

Des lignes de convergence s'établissent entre beaucoup de ces recherches et il n'est pas inutile avant d'en présenter quelques traits, de dégager ce qui permet une formulation nouvelle des problèmes philosophiques traditionnels.

1) Toute théorie de la connaissance admet pour première étape des considérations sur le monde sensible. Les philosophes tels que Platon, Descartes, Malebranche, Berkeley citent des exemples à l'appui de leurs théories, en tant que **signes** révélateurs de la valeur du monde sensible et du **degré de réalité** du monde perçu. Ces observations visent à saisir la perception dans son essence.

Si la place accordée à la perception n'a pas été plus considérable alors qu'elle revêtait une importance démonstrative très grande dans l'édification du savoir, c'est parce qu'elle est **immédiate.** Rien ne paraît moins problématique que voir, entendre, reconnaître les objets, évaluer les distances, les grandeurs. De la pensée, de l'imagination, nous avons une intuition innée et nous pouvons introspectivement en dire quelque chose. Les fonctions perceptives sont si familières, si constamment exercées, si extemporanées aussi que nous sommes empêchés de l'analyser et d'en voir même la complexité. Il n'est guère étonnant que ce qu'ait retenu l'attention ce soit précisément ce qu'il y avait d'exceptionnel, de presque anormal dans des fonctions (illusions).

Le domaine le plus anciennement connu est celui qui concerne la part la plus immédiatement consciente : celle de la stimulation des récepteurs sensoriels. Descartes dans **le traité de l'homme** fait une place à la vision. Depuis les progrès réalisés dans les différents domaines des sciences de l'homme ont permis d'acquérir un certain nombre de connaissances sur les modalités de l'excitation et de la conduction nerveuse. Elles ont permis de voir que les récepteurs sensoriels sont loin d'être seuls en cause dans les processus perceptifs. Si, actuellement nous disposons d'un savoir important sur la stimulation sensorielle elle-même, et nos manuels en rendent compte, nous ne disposons que de données insuffisantes et sujettes à polémique sur la transmission et l'élaboration centrales. Il n'est pas de notre propos d'en rendre compte ici. Soulignons seulement qu'à mesure que les données scientifiques sont établies nous voyons s'étendre et se multiplier les aires corticales impliquées dans la production des sensations, nous devons faire intervenir de plus en plus le rôle de **l'expérience antérieure** au cours de laquelle s'élaborent les réseaux qui relient non seulement l'organe récepteur à la projection mais encore à celle-ci à d'autres régions. Ce sont ces réseaux qui rendent compte de la diversité et de la

richesse du champ perceptif. Ce sont eux qui donnent au stimulus sa **signification**. Ce sont eux qui s'élaborent au cours de l'évolution génétique. L'empreinte sociale y est déterminante. Les psychologues culturalistes se sont plu à montrer que les capacités sensorielles sont conditionnées par la culture et la langue : par exemple : les couleurs bleu-vert, gris lavande, vert olive, désignées par un même mot, ne sont pas perceptivement distinguées ; la ressemblance entre la mère et l'enfant n'est pas perçue, etc. La psychologie de la gestalt (forme) a démontré que dans le passage de l'élément à l'ensemble, de la distinction figure-fond, les distinctions primitives sont influencées, dans une certaine mesure, par la perception **répétée** de ces formes dans le contexte social. Un autre exemple peut être pris dans l'évolution de la constance des grandeurs chez l'enfant qui s'explique par l'activité du sujet et l'expérience propre acquise. La phénoménologie, enfin a contribué à souligner que la perception des objets est directement liée aux valeurs, aux significations, aux motivations du sujet percevant. C'est pourquoi on parle de **pensée implicite** sous-jacente à la perception.

Les recherches actuelles conduisent à valoriser le rôle de **l'expérience antérieure** par rapport à la stimulation actuelle, quelle qu'en soit la forme : « schèmes d'action » selon Piaget, effet de contexte, de signification, mécanismes de fréquence, interférence de plusieurs domaines perceptifs. Il devient évident que la perception est commandée en grande partie par **les acquisitions antérieures qui déterminent la conduite perceptive présente.** Ce n'est pas dire que les liaisons établies par l'exercice se reproduisent telles qu'elles ont été formées, il ne s'agit pas d'enregistrement passif des stimuli mais de restructuration de l'acquis face au nouveau stimulus : en un mot **apprentissage.**

Les rapports **dans la perception** entre probabilité objective des événements issus du milieu, la probabilité subjective issue du sujet et **l'identification** ; résultat de la combinaison de leur convergence est un exemple de l'apprentissage. **Francès** à qui (dev. perceptif) nous avons emprunté des données nombreuses dans l'élaboration de cet exposé écrit « Dans chaque perceptive, **il y a une dialectique de l'effet subi et de l'activité** par laquelle l'organisme ou le sujet l'accueillent et le transforment quantitativement ou qualitativement ». Même lorsque cette activité n'apparaît pas au niveau psychologique, elle existe au niveau physiologique ; l'établissement d'un conditionnement dépend de la motivation (état de besoin défini par Pavlov) qui elle-même constitue un facteur de l'induction réciproque de l'excitation et l'inhibition ; l'attention, la vigilance sont sous le contrôle direct de la formation réticulée activatrice d'un tronc cérébral qui contrôle et freine au besoin l'afférence des stimulations sensorielles comme l'ont montré French, Magoun puis Jouvet.

Bresson : « L'évolution qui conduit au spectacle perceptif s'inscrit dans un consensus de lois naturelles dont le jeu est antérieur à la conscience que nous avons de l'effet ultime : la perception présente ». Ainsi la perception n'est pas un **commencement,** c'est une donnée essentielle que la psychologie récente qui a reposé en d'autres termes le problème philosophique de « l'existence du monde extérieur ».

Mais ce n'est pas son seul apport : elle a aussi contribué à définir avec plus de précision **le rapport de la perception et de l'intelligence.** La mise en évidence de stades sensori-moteurs dans les comportements organisés chez le jeune enfant et l'animal a réduit la distance entre **sensibilité** et intelligence ; la mise en évidence de comportements cognitifs complexes chez des sujets privés de naissance du symbolisme verbal va dans le même sens et met l'accent sur les composantes et les implications sensori-motrices de l'intelligence. Déjà au niveau de la constitution des échelles subjectives le sujet doit établir **activement** des comparaisons entre différents stimuli. Cette activité devient évidente dans les tâches de discrimination et d'identification, le sujet cherche alors une différence entre deux stimulations voisines, cherche à reconnaître un « objet » signifiant dans des données ambiguës. L'adaptation du sujet se fait alors par la **répétition** soit synchronique au cours de l'évolution génétique. Jusqu'où peut-on rapprocher la perception des activités intellectuelles ? Piaget, lorsqu'il oppose **les effets de champ,** produits par une seule centration et les **activités perceptives** qui requièrent plusieurs centrations coordonnées entre elles, cherche à voir dans la perception l'une des étapes de la genèse de l'intelligence ; on retrouve également ce processus de centration unique opposée au résultat d'une coordination de centrations dans son explication de la genèse de l'intelligence : on y retrouve en effet dans la notion d'égocentrisme l'incapacité de coordonner ensemble les divers aspects d'un même

25 i

donné, activité intellectuelle à part entière, dans l'élaboration de l'activité perceptive.

De même, Jérôme Bruner rapproche la perception d'un acte de classification en définissant l'acte perceptif comme le résultat d'un processus de catégorisation pas forcément consciente. Le développement perceptif serait l'apprentissage « d'un code de l'environnement, de ses connexions, de sa redondance ».

Cette position reflète l'influence de la théorie de l'information, on la retrouve chez Postman pour qui la situation ou la motivation activent chez le sujet un répertoire de **pré-perceptions, d'hypothèses** plus ou moins fortes qui permettent d'intégrer le stimulus actuel. Dans la mesure où toute assimilation perceptive suppose **une inférence** impliquant des éléments présents et des éléments absents elle doit faire appel à la **notion de médiation** entre ces éléments, que les médiateurs soient d'ordre perceptivo-moteurs, ou qu'ils soient d'ordre linguistique.

L'activité perceptive et la lecture qui en est un aspect, comprend d'une part l'identification, c'est-à-dire une synthèse effectuée à partir d'indices sensoriels, d'autre part la **discrimination** qui repose sur l'analyse, en d'autres termes la recherche de différences de plus en plus fines. Ces deux aspects sont dans une certaine mesure contradictoires, l'identification néglige les différences pour les englober sous une même étiquette, la discrimination accentue les différences. Par ailleurs, lors de la conduite de discrimination, le sujet se réfère à un modèle individuel, qu'il doit envisager sous un aspect déterminé ; luminance, hauteur tonale, etc., ce qui aboutit à la formation de catégories de référence lors de la conduite d'identification le sujet doit faire référence à une classe d'objets absents, modèle mnémonique abstrait qu'**active et présentifie** la situation actuelle. L'acte alors repose sur un **processus antérieure de généralisation** et l'acte perceptif consiste en une synthèse au cours de laquelle il s'agit de retrouver parmi les données actuelles, celles qui concordent avec l'expérience antérieure. Là encore, et plus encore l'identification implique la confrontation à une classe constituée. Ces confrontations sont bien sûr implicites et virtuelles et l'objet de la psychologie moderne est de les expliciter au maximum. Les techniques expérimentales permettent de dissocier les éléments de comportements complexes, en favorisant si vous m'autorisez cette image un passage image par image du film que constitue l'ensemble stimulus + réponse, ou tout au moins un ralenti. Elles mettent de plus en plus en évidence l'espèce de **logique sous-jacente** (exemple : identification différée ; stimuli ambigu, plusieurs interprétations) qui est acquise au travers de la culture, de l'idéologie et de la personnalité de l'individu percevant.

Qu'est-ce que le développement perceptif ? Campbell a proposé une définition dans laquelle il rapproche l'évolution adaptive au sens darwinien et l'apprentissage perceptif : la fonction de la perception serait d'être une exploration par essais et erreurs se substituant à la conduite motrice d'essais et d'erreurs. L'adaptation se manifesterait par l'augmentation des réponses pertinentes. Cette définition convient à l'apprentissage discriminatif, mais la reconnaissance ou identification s'en écarte puisqu'il y est nécessaire de rapprocher certaines caractéristiques du stimulus au type abstrait de référence.

Quels sont les rôles respectifs de l'exercice et de la maturation dans ce développement ? Il y a au moins, dans le développement perceptif de l'enfant deux composantes étrangères à l'exercice autonome des activités perceptives et aux acquisitions : la composante biologique de la **maturation** organique et celle que peut constituer **l'influence des autres fonctions en devenir.** Certaines études faites sur l'animal permettent d'apprécier l'équipement perceptif inné : Riese a gardé captifs deux chimpanzés jusqu'à l'âge de 16 mois dans l'obscurité complète. Au jour de leur délivrance, des animaux ne présentaient aucun signe d'activité visuelle, sauf le nystagmus et le réflexe pupillaire ; par contre **Hayes** qui a élevé un chimpanzé chez lui, comme un enfant a constaté chez celui-ci des perceptions tout à fait inhabituelles, reconnaissance d'une montre sur un magazine (il y colle son oreille).

Le comportement des chimpanzés de Riese ne correspond pas à un défaut de perception sensorielle, mais montre le défaut de différenciations formelles. De nombreuses recherches mettent l'accent sur le rôle déterminant que joue **l'apprentissage précoce** non seulement dans les discriminations, mais encore dans les généralisations. La manière de percevoir de l'enfant joue un rôle déterminant dans l'évolution intellectuelle, cognitive et affective ; or les possibilités d'apprentissage en ce domaine sont infiniment plus nombreuses que celles qui sont cultivées.

Que peut-on dire, dans le cadre restreint de cet exposé de **l'évolution des capacités sensorielles et perceptives par rapport à l'expérience.**

La nature de l'acte perceptif est étroitement lié au **contexte** dans lequel il doit se produire. Notons le rôle de la **consigne** qui oriente le sujet sur un secteur de la réalité, fait naître en lui la série d'hypothèses qui permettront l'identification. Michotte a donné une liste de sens possibles du mot expérience dans la perception :

1) les répétitions et l'apprentissage ;

2) les coordinations sensorielles et sensori-motrices ;

3) la signification ;

4) la connaissance du langage et en particulier des noms d'objets, ainsi que de leurs propriétés ;

5) toutes les connaissances acquises sur les objets ;

6) **les habitudes d'observation** (concentrée ou dispersée) ;

7) les réactions émotives éprouvées lors des perceptions antérieures ;

8) les besoins éprouvés lors de la vie ;

9) les influences d'ordre social.

De nombreuses études ont mis en évidence l'influence de l'apprentissage notamment sur l'abaissement des **seuils sensoriels** seuils différentiels (qui permettent la reconnaissance), ou même seuils absolus (Guilford). Il s'avère que l'indication des erreurs de jugements joue un rôle important dans l'abaissement des seuils. On ne peut s'empêcher de souligner ici le rôle de la motivation soulignée et exploitée par Pavlov et ses collaborateurs : c'est sous l'effet de la motivation qu'on aboutit à l'affinement des discriminations d'un analyseur sensoriel, après que la stimulation ait en un premier temps **provoqué une réponse généralisée** : c'est-à-dire que le sujet donne une même réponse à toute une série de stimuli assez d'abord très différents, puis de moins en moins différents. Après avoir été **conditionné** à répondre à une série de stimuli, le sujet doit être **déconditionné** de répondre aux stimuli voisins de celui pour lequel on veut le faire répondre sélectivement, le réflexe devient **spécialisé.** On retrouve ce processus dans de nombreux comportements complexes comme par exemple le langage où l'enfant attribue d'abord une même étiquette à toute une classe d'objets apparentés : comme « papa » à tous les hommes, avant de dissocier la classe et n'attribuer l'étiquette verbale à un stimulus seulement : son père — il se passe un processus analogue dans la lecture.

Par ce processus on aboutit à la perception de différences qui n'étaient pas préalablement perçues, c'est-à-dire qu'on obtient des réponses là où on n'en obtenait pas.

Exemple : les chiens de Goubergritz qui apprennent à distinguer le gris clair d'une part du blanc, d'autre part du gris foncé.

Bien sûr, il ne faut pas généraliser à l'homme ce qui vaut pour le chien : chez l'homme, les différences entre sensations sont perçues et formulées en tant que différences ; l'animal pour surpasser ses performances passées a besoin de motivations beaucoup plus fortes et de nature différente la plupart du temps que le sujet humain. Cependant ce dernier aussi a besoin de motivations : si le progrès perceptif est possible sans récompense : l'approbation des bonnes réponses, il est beaucoup plus lent. D'ailleurs, même si le sujet n'est pas informé de ses performances, il s'en fait lui-même une « idée » d'après l'ensemble de ce qui lui est présenté : ainsi Taubman a montré que les performances d'un sujet non averti se rapprochait, dans une tâche de numération de groupes de sons, **non** de nombres hypothétiques, mais des nombres objectifs de stimuli lorsqu'il avait reçu 60 présentations de chacun d'eux.

Donc il y a apprentissage, même dans des conditions défavorables. C'est ainsi qu'il faut interpréter les phénomènes connus sous le nom de séries **non-aléatoires** de réponse : l'indépendance des réponses les unes par rapport aux autres dans le temps est un des postulats de la mesure des seuils. Verplanck l'a mis en évidence en 1952 : après avoir avec un adaptomètre dans lequel on fait varier la luminance du stimulus, il a déterminé les seuils individuels de 16 sujets à vision normale. Il a continué les jours suivants à présenter les stimuli durant 4 séances : au cours de chacune d'elles il a intercalé deux séries allant de — à +, une série de stimuli qui avaient préalablement été perçus dans 50 % des cas par le sujet (incertains). Il observe chez les sujets une tendance à **l'enchaînement des réponses,** c'est-à-dire qu'il répond significativement plus souvent oui ou non.

D'autres auteurs ont étudié et retrouvé ce phonème. Il décroît en fonction inverse de la durée de l'intervalle entre deux stimulations. Deux interprétations peuvent être données : il serait dû à des fluctuations périphériques ou centrales des récepteurs : attention, fatigue.

L'influence de la durée de l'intervalle entre les stimuli semblerait le prouver (la nécessité du repos expliquerait la persévération du sujet d'une même réponse pendant le « trou » dû au temps de récupération. Mais ceci n'explique pas l'enchaînement des réponses positives : lorsque le sujet perçoit effectivement d'une manière correcte pourquoi donne-t-il la même réponse face à un stimulus-piège ?

McGILL qui a mis en évidence des réponses enchaînées en l'absence même de stimuli subliminaires interprète la non-indépendance des réponses « aux habitudes qu'ont les sujets de parier » lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leur réponse. On aurait alors, un type d'explications mettant en cause, les **probabilités subjectives** liées à un petit groupe de réponses, il y aurait **interférence probabiliste momentanée** formulées ou non par le sujet. McGILL a interrogé ses sujets après l'expérience et conclut à une possibilité de **formulation.**

Le phénomène est non périodique ce qui permet d'écarter l'hypothèse d'une simple fluctuation de la réceptivité sensorielle.

La référence à l'expérience passée est également présente dans l'estimation absolue (lourd/léger) des grandeurs ou intensités sensorielles et les échelles subjectives **(sériation de stimuli).**

Dans la constitution de ces échelles les **effets d'ancrage** ont été vus : le sujet pour constituer son échelle sélectionne certains stimuli et se sert de ceux-là dans sa classification des autres (valeurs étalon). Ces échelles ne sont pas des constructions artificielles, produits de laboratoire. Chacun de nous, à chaque instant, utilise ses propres échelles subjectives en formulant des « jugements » en faisant des identifications (l'enfant en fait de semblables lorsqu'il reconnaît une lettre à travers ses différentes déformations). En fait, les données immédiates de la conscience sont des produits de la **réflexion** comme se plaît à le remarquer FRANCES.

L'apprentissage joue un rôle dans le champ d'appréhension ou **empan perceptif.** On sait que la capacité d'appréhension visuelle ou auditive est définie par le nombre d'éléments clairement perçus ou dénombrables à la suite d'une présentation suffisamment brève pour interdire tout mouvement oculaire (pour la vision). On a appelé **empan dynamique** une capacité de même ordre se manifestant dans le cas de mouvements oculaires coordonnés par exemple dans la lecture, ou l'exploration visuelle.

Elle mesurerait le rendement global de l'œil et dépendrait non seulement du champ d'appréhension mais de la **rapidité du passage** d'une fixation à l'autre.

Le champ d'appréhension varie en fonction du temps de présentation et en fonction de la dispersion des stimuli dans l'espace.

Si les éléments à percevoir ne sont pas suffisamment proches les uns des autres, on fait intervenir la **vision périphérique.** Il s'agit alors de l'empan spatial défini par le périmètre inscrit dans les éléments périphériques extrêmes clairement perçus.

Pour l'audition, l'examen perceptif correspond au nombre de stimuli saisissables en même temps. P. et R. FRAISSE ont montré que c'est le nombre de sons qui importe si l'intervalle entre deux sons est suffisamment court pour permettre une rythmisation subjective de la succession. Selon FRAISSE ces activités sont frustes mais tout ce qui favorise l'organisation des stimuli permet **d'augmenter** l'empan perceptif : par exemple : les groupements, la structure d'ensemble, la signification ainsi que des études qui ont été faites, mettent en évidence les possibilités d'élargissement de toutes ces capacités sous l'influence de l'apprentissage : celui-ci peut être synchronique ou diachronique (pratique de la lecture, connaissance d'une langue).

Dans les cas qui nous intéresse ici, je citerai quelques exemples de recherches relatives au champ d'appréhension dynamique de la lecture : RENSHAW rapporte qu'un groupe d'étudiants entraînés 15 semaines, à la vision tachistoscopique de chiffres, de mots, de formes géométriques ont fait des progrès considérables et attribue le progrès à l'accroissement de la sensibilité rétinienne autour de la fovéa ; ces sujets subissent avant et après l'enchaînement, un examen du champ visuel au moyen d'un miroir circulaire gradué verticalement et horizontalement sur lequel on projète des chiffres ou

des lettres : on commence par une vision très excentrique et on rapproche du centre progressivement : on constate que la surface du périmètre inscrit dans ces points augmente avec l'apprentissage, elle est multipliée par 4 ou 6 selon les sujets. Il y a donc eu à la fois **un progrès de l'examen statique et de l'empan dynamique.**

D'autres recherches confirment ce fait. FRAISSE et VURPILLOT, sans faire d'apprentissage ont constaté que si on demande aux sujets de surveiller deux points distants de 45 cm et équidistants d'un point de fixation, on augmente le nombre des lettres vues en périphérie par rapport à une référence centrale seulement.

Dans une expérience comparable à celle que nous avons décrite précédemment (celle de Renshaw), SLADE et WALLON ont démontré que si la consigne souligne la nécessité d'éliminer les régressions, d'abréger les fixations, de grouper les éléments, on obtient par apprentissage une diminution du temps de reconnaissance et une augmentation de l'empan à la fois statique et dynamique. C'est au niveau **central** que cette consigne est intervenue alors que les autres expériences traitent soit du niveau rétinien, soit du niveau oculo-moteur.

Dans la même perspective la perception dans des mauvaises conditions (faible éclairement, — bruits) peut être améliorée par l'apprentissage, par **adaptation**. L'un des facteurs de cette adaptation est la probabilité d'occurrence des stimuli dans le contexte. Plus la probabilité est faible, plus le stimuli est mal perçu, exemple : avec des listes ± longues de mots, perception de mots tabous. Dans ce cas il s'ajoute à la faible probabilité d'occurrence dans le contexte de l'expérience, l'autocensure du sujet. Si on le prévient qu'ils peuvent apparaître le seuil de reconnaissance de ces mots diminue. Ainsi en laboratoire on peut apprendre à mieux voir, à mieux entendre.

Nous allons maintenant nous interroger sur les mécanismes par lesquels la probabilité subjective, née des contacts répétés peut avoir des actions diverses sur la perception : on parle de « mécanismes » perceptifs par analogie avec les données de la théorie des communications : concept d'information en particulier. Il faut entendre mécanisme en psychologie comme **structure explicative.** Les activités perceptives présentent certaines analogies avec les modèles mécaniques mais l'une des divergences des 2 phénomènes qu'on ne peut écarter existe dans le fait que le sujet est conscient,

— et pas la machine — un autre inconvénient de l'assimilation est que les mécanismes perceptifs construits par analogie avec le fonctionnement des machines ne sont pas vérifiables dans l'état actuel de la recherche. Il s'agit de schémas abstraits sans point d'appui empirique que les théoriciens refusent du reste. Néanmoins des schémas sont utilisés avec profit comme explication réaliste d'un fonctionnement général des divers domaines de la vie psychologique ; comme guide pour la recherche empirique des processus et des fonctions, comme inspiration d'un travail expérimental sur des aspects d'une fonction.

Il y a dans les processus récepteurs des chaînes de conduction et d'interprétation des messages : parmi ceux-ci l'attention, la structure de la tâche : l'apprentissage est d'autant plus opérant qu'il a été pratiqué avec un matériel et des conditions permettant une fixation optimum, le sujet ne transporte guère les habiletés acquises dans un domaine nouveau. Pourtant il ne s'agit pas pour lui de mémoriser la situation nouvelle mais d'intégrer l'ancien dans la nouvelle situation. On a essayé (Mc Culloch et Pitts) de réaliser une machine qui par des balayages successifs aboutit à la saisie d'un groupe de caractères propres à l'objet. Cependant cette machine réactive strictement l'acquis, mais n'explique pas que l'enfant reconnaît un objet sous une forme qu'il n'avait pas encore rencontrée. L'efficacité de l'apprentissage perceptif par répétition est liée au niveau d'attention, au perfectionnement d'un type de tâche, à la formation de schémas plus ou moins plastiques et non à des traces figées.

Pour évaluer le rendement d'un apprentissage il est important de tenir compte de l'assimilation que fait le sujet de la tâche : il remplace la probabilité objective d'occurrence d'un stimulus par la probabilité subjective et la divergence entre ces deux facteurs influent notablement sur la performance, surtout si elle est difficile. Si la probabilité d'occurrence est forte l'apprentissage est facilité, c'est le sujet qui détermine l'utilité de l'information qu'il reçoit, c'est lui qui filtre l'informatic en fonction de ce qu'il sait de la situation. Les calculs d'informations ne sont psychologiquement utiles que si l'on tient compte des concepts de contexte réel, d'attitude préperceptive qui permettent la sélection de l'information :

Certains attributs ne peuvent être expliqués par la simple présentation antérieure de l'objet, il faut y faire intervenir des conditions objectives ou subjectives. Le sujet perçoit l'objet avec des attributs qui dépassent la présentation elle-même : quels facteurs interviennent ? il peut s'agir de l'influence de la consigne qui encourage les centrations sur tel aspect des stimuli, ou encore la motivation affective qui entraîne la sensibilisation à une classe de stimuli, ou encore une défense qui rend plus mal aisée la perception de certaines autres classes de stimuli. La motivation elle-même ne serait opérante que dans la mesure où elle rapproche souvent le sujet de l'objet satisfaisant, où négative, elle l'en éloigne — cette interprétation a été appelée new-look (postman) ; — dans cette perspective une expérience a montré (Smith et Henrikson) que la vitesse de perception d'une des parties dépend de la vraisemblance de sa juxtaposition avec une autre partie déjà identifiée par le sujet — exemple : image = chambre meublée + 1 blanc si on met une automobile, toutes caractéristiques égales par ailleurs, cette auto sera moins vite perçue que si elle est placée juxtaposée avec un immeuble. Cette expérience illustre la théorie des **attitudes préperceptives** alors que la théorie des hypothèses ne s'applique qu'à l'émergence attendue d'un pattern ou d'une qualité dont la probabilité est attendue dans le contexte, la théorie des attitudes préperperceptives pouvaient se traduire non seulement par des hypothèses, c'est-à-dire des structures cognitives explicites, mais aussi par des facilitations ou des inhibitations ; — on distingue différentes sortes de contexte : très grossièrement ils sont soit d'ordre sensoriel et moteur, soit sociaux, soit affectifs. Nous ne dirons rien des deux premiers, pour insister sur les contextes affectifs qui peuvent être synchroniques ou diachroniques. Quels sont leurs effets et leur fonction dans la perception ?

L'estimation des grandeurs est influencée par la « valeur » que le sujet y attache. Bruner et Goodman ont montré à des enfants de 10 ans des pièces de monnaie de 1 à 50 centimes en leur demandant d'évaluer leur grandeur apparente par le jeu d'un dipositif qui permet de projeter un spot lumineux plus ou moins large sur un écran. Ils ont demandé à un second groupe d'enfants de faire la même opération à partir de cercles neutres ayant les diamètres correspondant aux pièces. Il résulte que les enfants surestiment systématiquement les pièces par rapport aux cercles neutres.

Plus la valeur de la pièce est grande plus la surestimation est marquée. Le groupe expérimental comprend pour moitié des enfants appartenant à des familles riches et pour moitié à des familles pauvres, les pauvres surestiment davantage que les riches. Bruner et Postman concluent que plus l'objet est socialement désirable plus il a des chances d'être fixé, accentué. Si on remplace les pièces par des disques sur lesquels il y a des dessins, cet effet ne se produit pas, c'est bien la valeur de l'objet qui provoque le résultat et non le fait qu'une pièce est un stimulus **signifiant** par opposition au disque neutre.

De même, les produits alimentaires présentés sur des images sont vues plus ou moins vite selon que les sujets de 10-12 ans les aiment ou ne les aiment pas, ainsi les préférences personnelles aboutissent au même effet que les préférences sociales. On constate le même effet chez les adultes. Citons une recherche parmi de nombreuses (Jackson) : on apprend à des sujets à nommer 4 profils dessinés présentés séparément 25 fois dans un ordre aléatoire, deux d'entre eux occasionnant une perte, les 2 autres un profit. Au cours du test on présente les profils emboîtés deux à deux en y ajoutant une figure réversible du même type pour un apprentissage par orientation : les résultats montrent que sur l'ensemble des présentations initiales ce sont les stimuli récompensés qui sont reconnus en tant que forme. Dans un autre groupe on intervertit les profils récompensés : on obtient une inversion des reconnaissances. C'est donc bien la récompense qui agit, or les sujets n'ont pas conscience du phénomène (interview), Sommer et Ayllon ont obtenu des résultats parallèles avec un matériel où la discrimination devait se faire par le toucher et non plus par la vue.

La rigidité affective, de même, influence la reconnaissance de figures ambiguës — l'anxiété, les troubles psychiques influencent de même l'activité perceptive —. Les contextes affectifs freinent ou accélèrent le cours de la tâche perceptive leur effet peut être momentané ou prolongé, le contexte affectif est l'équivalent de l'induction d'un répertoire de signaux créant une sélectivité vis-à-vis de centaines de stimuli.

Comment cette sélectivité joue-t-elle dans la reconnaissance de mots ou d'objets ?

En état de besoin alimentaire, le sujet reconnaît beaucoup plus souvent, ou identifie beaucoup plus

souvent des stimuli d'ordre alimentaire. Ce fait traduit la recherche du sujet. De même, il détecte les stimuli nociceptifs pour les éviter. Par des conditionnements où on associe un choc électrique et la reconnaissance de syllabes. Les sujets qui reçoivent un choc quand ils ne reconnaissent pas, reconnaissent beaucoup plus vite que des sujets témoins qui ne reçoivent pas de chocs. Les techniques d'enregistrement de la réponse électrodermographique ont mis en évidence que le sujet réagit par une réponse électrodermographique intense à des stimuli largement infraliminaires, lorsque ceux-ci ont été une étape antérieure associés à des chocs électriques. Ainsi est mis en évidence le phénomène de **subception** qui a l'intérêt de montrer que même en dehors de toute conscience explicite l'individu réagit aux stimuli cherchant à éviter les stimuli désagréables recherchant les stimuli agréables.

Nous avons vu le rôle déterminant des facteurs de l'environnement de l'exercice sur la perception. Comment peut-on agir, concrètement sur des enfants pour rendre plus efficace l'apprentissage de la lecture ? Nous mettons les enfants dans une situation difficile en les confrontant avec les signes symboliques, nous n'en citerons qu'une : il a appris avec bien des difficultés qu'un même objet quelque soit l'angle de présentation reste identique à lui-même. Or on lui demande de donner des significations différentes selon l'orientation. Or l'une des graves causes de dyslexie est précisément la difficulté à orienter les lettres dans l'espace lorsqu'elles ont des équivalences b, p ; dq : bd, pq, bq, dp, nu, mw, jz, cu.

On sait que certaines présentent plus de difficulté que d'autres, on constate leur constance dans les consultations. Ne peut-on agir préventivement ?

On peut connaître mieux les conditions optimales de la discrimination et de l'identification des mots : les recherches d'Oléron mettent en évidence le rôle de lettres initiales et terminales dans l'identification des mots, le rôle facilateur également des lettres à hampes ; on peut utiliser ces faits en tant qu'indices qui aideront l'enfant dans sa tâche.

On peut favoriser certaines discriminations impliquées dans l'apprentissage de la lecture par des entraînements systématiques et préliminaires et l'apprentissage lui-même.

Les techniques de rééducation emploient ces techniques, on pourrait généraliser certaines d'entre elles et les appliquer sur l'ensemble de la population.

Nous citerons en exemple une étude américaine qui s'est préoccupé de faciliter la discrimination gauche droite si difficile à acquérir. Newson en 1955 rapporte une expérience qu'elle a faite avec des enfants de 4 et 5 ans : il est très difficile pour un enfant de 5 ans d'extraire d'une série de stimuli, une figure « déviante », si cette figure est l'image en miroir, ou l'image renversée d'une des autres stimuli de la série. Newson a voulu voir l'effet de l'exercice sur des autres stimuli de la série. Newson a voulu voir l'effet de l'exercice sur cette conduite, elle a eu pour objectif de développer chez l'enfant, la conscience de la direction et une discrimination droite gauche. Sans utiliser les étiquettes verbales droites et gauches. Elle a à titre d'apprentissage soumis à 2 groupes expérimentaux d'enfants de 4 et 5 ans à une série d'exercices pendant 5 jours : elle demandait aux enfants de montrer sur des images la direction dans laquelle des personnages présentés se déplacent, ou regardent, ou désignent.

Pour accentuer la direction droite - gauche, une marque distinctive était placée sur chaque main. Puis les enfants avaient à placer sur un tableau des figurines selon une direction. Ceci attirait l'attention des enfants sur la discrimination. Un troisième jeu consistait à placer des figurines en fil de fer au-dessous de dessins, en leur donnant la même orientation que les dessins.

Les enfants ainsi entraînés ont réussi très significativement mieux le problème qui consiste à discriminer un stimulus en miroir ou image reversée que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas suivi l'entraînement. Les enfants de 4 ans du groupe expérimental réussissent beaucoup mieux que les enfants de 5 ans du groupe contrôle. Dans le groupe expérimental les enfants de 5 ans réussissent beaucoup mieux que ceux de 4 ans et que ceux de leur âge n'ayant pas été entraîné.

Jeffrey en 1958 a fait une étude de même type avec des enfants de 3, 11, à 4, 11 et a montré que là où une discrimination verbale échoue, une discrimination sensorimotrice réussit à apprendre à distinguer la droite de la gauche sur un bonhomme placé face à l'enfant.

(Quand il lève le bras droit, appuye sur un bouton à droite, etc.), il a trouvé que même dans des conditions défavorables telles que de la musique forte, les enfants réussissent très bien et transfèrent facilement leur apprentissage lorsqu'on associe les

étiquettes verbales droite à gauche alors que des enfants d'un groupe de contrôle y parviennent mal, ainsi l'acquis dans un contexte se généralise au contexte voisin.

Bijou en 1962, non satisfait de l'importance que l'on donne généralement à la maturation dans la discrimination d'images en miroir a imaginé un programme d'entraînement : il a présenté 28 séries de 5 stimuli différents par la forme et la direction. L'apprentissage consistait à faire des associations avec des stimuli facilement identifiables, très différents les uns des autres, puis de moins en moins faciles jusqu'aux stimuli identiques mais soit en miroir, soit différemment orientés dans l'espace. Lui aussi a trouvé que cet entraînement a rendu beaucoup plus facile ces types de discrimination — par comparaison avec un groupe de contrôle.

Toutes ces recherches montrent que dans les discriminations fines, la maturation n'est pas seule en cause et qu'elle peut subir un apprentissage.

Toutes les recherches qui ont été exposées indiquent que les activités perceptives sont susceptibles de subir l'influence du milieu, une influence qui pour le bien de l'enfant doit être lucide et orientée par les données que les sciences de la nature peuvent fournir à l'éducateur. Nous avons été amenés à introduire outre la stimulation et la réponse toute une série de facteurs mis en cause directement ou indirectement. C'est la connaissance de ces facteurs et l'action sur eux qui permet d'influer sur la réponse. Il n'est pas douteux qu'à l'heure actuelle nous n'agissons pas suffisamment sur les processus médiateurs de la réponse. Notre action éducative se borne à la présentation du stimulus et au contrôle des réponses, mais toute une gamme possibles peuvent intervenir soit synchroniquement soit diachroniquement dans la détermination d'une réponse meilleure. Certains ne peuvent être contrôlés que dans les conditions purifiées du laboratoire, d'autres sont facilement applicables, il faut contribuer à les mieux connaître.

III. - APPROCHE LINGUISTIQUE DES PROBLÈMES

Stage national, PARIS, janvier 1969

PHONETIQUE ET PHONOLOGIE

Communication de Giovanna MADONIA

Je vais répondre à une question que l'on pose souvent aux linguistes : Pourquoi fait-on si souvent allusion à la phonétique, à la phonologie ? Quelle est l'utilité de ces disciplines qui étudient l'aspect phonique des langues ? Je vais vous dire tout de suite que, dans l'optique de la linguistique générale, ce ne sont pas des disciplines normatives. Elles ne servent pas à apprendre comment il faut parler, comment les sons de telle ou telle langue doivent être prononcés. Phonologie et phonétique sont des disciplines descriptives qui servent à comprendre comment on parle, comment fonctionne du point de vue phonique l'instrument de communication qui est une langue.

En fait, savoir parler ne signifie absolument pas que l'on sache comment on parle, quelles sont les unités que l'on emploie quand on parle, en quoi elles se différencient les unes des autres, quelles sont les possibilités de les combiner dans la chaîne. La situation est complètement différente en ce qui concerne l'écriture, car savoir écrire signifie savoir comment on écrit.

Je vais apporter des exemples sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique ou, pour utiliser des termes plus simples, des exemples d'unités dans le système et des exemples d'unités dans la chaîne. Il s'agit là d'une distinction tout à fait fondamentale en linguistique générale et vous avez tout intérêt à essayer de l'approfondir.

AXE PARADIGMATIQUE

En ce qui concerne l'écriture, nous savons tous, que l'alphabet français se compose de 26 unités, unités que nous n'avons aucun mal à identifier et à distinguer l'une de l'autre. Nous savons ce qui est pertinent dans leur forme et comment nous pouvons les combiner. En ce qui concerne la langue parlée c'est différent. Peu de locuteurs français savent que lorsqu'ils parlent ils emploient un système consonantique, qui est composé en général de 19 unités et d'un système vocalique qui est composé d'un nombre d'unités qui peut varier de 12 à 16 unités selon le locuteur. Or, celui qui n'utilise qu'un système vocalique à 12 unités parle français et se fait comprendre par tous les francophonens tout autant que celui qui emploie un système de 16 unités. Ces systèmes phonologiques sont utilisés sans qu'on en ait conscience, et sans qu'on les ait jamais appris à l'école.

AXE SYNTAGMATIQUE

Les exemples sont ici plus explicites.

Vous savez tous de combien d'unités se composent les signes écrits suivants : **champ, vent, gens, Jean.** Mais peu d'entre vous ont conscience du nombre d'unités dont se composent les signes vocaux correspondants :

signes écrits	signes vocaux
champ	[š ã]
vent	[v ã]
gens	[ž ã]
Jean	[ž ã]

Vous voyez que les signes vocaux correspondant à tous ces mots se composent de deux unités. En phonologie, on peut définir la première unité de **champ**, /š/, comme une « chuinchante sourde », la première unité de **gens** et **Jean** comme une « chuinchante sonore », la première unité de **vent** comme une « labio-dentale sonore ».

Quant à la deuxième unité, elle est la même dans tous les mots en question : phonologiquement on peut la définir comme une « voyelle nasale d'ouverture maxima ».

Prenons maintenant l'exemple du pluriel de **il marche**, soit, **ils marchent.** Les français instruits savent que la 3e personne du pluriel de l'indicatif se forme au moyen de **ent.** Mais ils n'ont pas tous conscience que, du point de vue vocal, il n'y a en fait aucune différence entre

il marche et ils marchent

\ /

/il marš/

Par contre, il y a des pluriels où la situation n'est pas la même. Par exemple :

il sort /il sor/

ils sortent /il sort/

Il y a ici une différence entre le signe vocal singulier et le signe vocal pluriel. Cette différence ne tient pas au **ent** qui n'est toujours pas prononcé, mais à la présence du phonème /t/ dans /ilsort/ et à son absence dans /ilsor/.

Je vous donne ces exemples non pas pour souligner la différence entre la langue écrite et la langue parlée, différence de laquelle vous avez certainement parfaitement conscience, mais pour rappeler le fait que, dans nos pays où la culture est essentiellement transmise au moyen des signes écrits, on arrive à perdre de vue certaines vérités de base, qui sont : **le caractère essentiellement vocal du langage et le caractère dérivé des signes écrits par rapport aux signes vocaux.** Ce sont des banalités sur lesquelles on n'insiste jamais assez.

Nous avons tous conscience du fait que tout individu qui ne représente pas un cas pathologique apprend à parler avant d'apprendre à écrire et à lire. Nous avons tous conscience qu'il y a dans le monde des millions de gens pour lesquels les échanges linguistiques se font exclusivement au moyen de signes vocaux. Bien que tout ceci soit évident, la formation que nous avons reçue dès notre enfance dans nos pays de culture est telle qu'elle vise d'une certaine manière à faire oublier **le caractère essentiellement vocal** du langage. Ce que je viens de dire est peut-être suffisant pour prouver la légitimité de la phonétique et de la phonologie dans le cadre de la linguistique générale. Nous sommes convaincus, de plus, que pour tous ceux qui s'intéressent à une langue pour l'étudier ou pour l'enseigner, il est non seulement légitime mais nécessaire de faire de la phonétique et de la phonologie. Il est nécessaire qu'ils aient des notions de base de phonétique et de phonologie. Cette nécessité est d'autant plus impérieuse pour ceux qui, dans la société, ont fonction de suivre, d'orienter le développement du petit enfant. Pour le petit enfant il n'y a qu'une langue, il n'y a qu'un code, c'est le code vocal.

En fait, comment procède l'enfant dans l'apprentissage de la langue maternelle ? Tel un savant, il procède de manière scientifique. Le savant part toujours des faits observables, de l'examen des faits observables.

Que fait l'enfant devant la langue ? Il entend des suites de sons, des combinaisons de sons qui transmettent un sens (sinon elles ne seraient pas des **signes** linguistiques). Si elles sont des signes linguistiques elles le sont dans la mesure où elles transmettent un sens, mais c'est de cette suite de sons, **de cette manifestation vocale que l'on remonte au sens.** Ce n'est que dans le **son** que le sens se manifeste. Pour employer la terminologie de l'éminent linguiste SAUSSURE, c'est à partir du signifiant que l'on remonte au signifié. A toutes les différences de sens correspond quelque part dans le message une différence de forme. Cette différence de forme est phonique. L'enfant est donc en présence des signifiants.

Le rapport entre **signifiant** et **signifié** est un autre point central de la linguistique générale, lié aux recherches de SAUSSURE, sur la réalité du signe linguistique.

Les signifiants d'une langue sont composés par une suite de sons. Le son peut être envisagé sous deux angles très différents : **celui de la réalité physique** et **celui de la réalité linguistique.** Cette différence est elle aussi capitale. Elle recouvre exactement la différence qui existe entre la phonétique et la phonologie. On la retrouve à tous les niveaux de l'analyse linguistique, au niveau morphologique, syntaxique, sémantique. Nous devons cette distinction à SAUSSURE qui bien que n'ayant pas fait de phonologie, avait marqué le premier cette différence importante.

LA PHONETIQUE EST DESCRIPTIVE

La phonétique étudie les sons d'une langue sous l'angle de la réalité physique. Reprenons l'exemple du mot **champ.** La phonétique étudie comment on produit le premier son de **champ**, comment sont placés les organes vocaux.

En phonétique on constate qu'il s'agit d'une fricative, c'est-à-dire que le canal expiratoire n'est pas complètement fermé pour la production du /š/ (alors qu'il l'est pour les occlusives, ex. /t/). On constate que c'est une sourde parce que les cordes vocales ne vibrent pas et que c'est une chuintante, à cause du point d'articulation, de la manière dont est placée la langue, dont sont placées les lèvres.

En ce qui concerne le mot **gens**, il s'agit d'une fricative, chuintante, mais c'est une sonore parce que les cordes vocales vibrent.

C'est la description de la réalité physique.

LA PHONOLOGIE EST EXPLICATIVE

Si nous passons à la phonologie, nous entrons dans **le domaine de la réalité linguistique**, à la description mais en même temps **à l'explication.** Toute la linguistique moderne est descriptive, mais de plus elle est explicative. Elle vise à comprendre **comment fonctionne la langue.** L'école américaine, à ses débuts, mettait le but explicatif au second plan, mais CHOMSKY l'a remis en valeur. En Europe, au contraire, depuis SAUSSURE et avec l'école saussurienne, on a **toujours** fait de la linguistique explicative. L'opposition entre le structuralisme américain de BLOOMFIELD et CHOMSKY n'a pas beaucoup de sens en Europe.

Ainsi, dans le cas de **champ** /šã/, et de **gens** /žã/, la différence importante est la différence entre sourde et sonore. C'est cette différence qui permet aux gens de transmettre deux expériences différentes quand ils disent : **j'ai vu des champs,** ou **j'ai vu des gens.** La différence est due à la différence d'articulation au moyen des cordes vocales. Par contre, l'aspect fricatif du /š/ de **champs** et du /ž/ de **gens** n'a pas en français de réalité linguistique, n'a pas de valeur. En effet, en français il n'est pas possible de distinguer entre une chuintante fricative, et une chuintante occlusive. En français il n'y a pas de chuintante occlusive, donc le fait que /š/ et /ž/ soient des fricatives est un fait qui fait partie de la réalité physique matérielle de la langue, mais qui **ne fait pas partie de la réalité fonctionnelle**, de la **réalité linguistique.**

Le cas est complètement différent en italien car toutes les langues ont une organisation différente.

En italien, quand on dit **scena** /šena/ on a une fricative sourde chuinchante, mais ici, ce qui est important c'est que ce soit une fricative.

En effet, en italien, on peut opposer une chuintante fricative à une chuintante occlusive. On peut dire :

scena /šena/, « scène » et
cena /čena/, « souper »

On peut donc faire deux énoncés absolument semblables où la seule différence viendra de la friction et de l'occlusion. Donc en italien, il est important que le /š/ de **scena** soit une fricative, non seulement physiquement, mais linguistiquement. Par contre le fait que phonétiquement et aux regards de la réalité physique il s'agisse d'une sourde n'a pas de valeur linguistique. parce qu'en italien il n'y a pas de possibilités de distinguer entre une fricative sourde chuintante et une fricative sonore chuintante. Ces sons-là n'existent pas en italien. Il n'y a pas de différence entre /š/ et /ž/. Ce qui compte en italien en ce qui concerne les sons /š/, c'est qu'**il s'agisse d'une fricative chuintante**, alors qu'en français l'important c'est qu'il s'agisse **d'une sourde chuintante.** Donc à la même réalité physique /š/, correspondent des réalités linguistiques différentes selon qu'il s'agit de l'italien ou du français.

Que fait l'enfant qui apprend une langue ? Il doit faire toutes ces opérations pour arriver à savoir ce qui est **pertinent** et ce qui ne l'est pas. Cela ne va pas de soi car une langue est un instrument extrêmement complexe. Il y a des positions ou certains traits phonétiques d'un son qui sont pertinents et d'autres (dans la même langue), où ils ne le sont pas.

Prenons l'exemple du français

ils disent pas /idi s pa/
ils disent /idi z /

L'enfant peut dire /idispa/ ou /idizpa/, mais il ne peut pas dire /idis/ car **disent** et **dix** entrent en conflit. Ce sont deux signes différents. On dit qu'en français, devant une consonne sourde, il y a ce qu'on appelle en phonologie une **neutralisation.** Cette différence entre la surdité et la sonorité joue en français un rôle très important. Le fait de faire vibrer les cordes vocales est un trait capital de la phonologie du français. Dans certaines positions il ne joue pas mais l'enfant doit se rendre compte

que dans d'autres, cette différence joue un très grand rôle en ce qui concerne le sens.
Prenons un autre exemple :

« ils savent pas » /isafpa/

« ils savent » /isav/

L'enfant peut dire /isafpa/ ou /isavpa/ mais ne peut pas dire /isaf/. Il doit se rendre compte que si /saf/ n'existe pas en français, par contre il y a /swaf/, **soif.**

Cet apprentissage de la réalité du fonctionnement de la langue que l'on parle est complexe. La phonétique nous fait prendre conscience de la complexité du jeu des organes vocaux et du fait qu'il y a des productions simultanées d'articulations, qu'un son est une combinaison d'articulations. La phonologie, elle, nous fait prendre conscience que pour apprendre à parler il ne suffit pas à l'enfant d'imiter l'adulte, et de reproduire simultanément des articulations comme le font les adultes, il faut que l'enfant arrive à faire tout le choix que font les adultes, à ne pas faire ceux qu'ils ne font pas, à identifier ce qui, dans le fonctionement de la langue est pertinent, ce qui ne l'est pas, ce qui sert à transmettre un sens, ce qui permet à un mot, un syntagme ou une phrase d'être différent d'un autre mot, de signifier autre chose, ce qui, en définitif permet la communication et le fonctionnement de l'instrument.

Ceci dit, j'ai essayé de montrer combien il est indispensable, dès qu'on s'occupe d'une langue de connaître la phonétique et la phonologie.

Je voudrais maintenant quitter ce problème de la phonétique et de la phonologie pour vous parler d'un livre que je considère comme essentiel et dont Monsieur TERS disait tout à l'heure qu'il le considérait comme « sa bible ». Il s'agit de « La grammaire des fautes » de Henri FREI, paru chez Geuthner à Genève en 1929.

Ce livre a été écrit par un élève de SAUSSURE, c'est donc de la phonétique fonctionnelle. Le premier chapitre s'appelle : **Linguistique fonctionnelle contre grammaire normative.** Je vais donner connaissance de quelques passages de ce livre. Vous en verrez l'intérêt.

« On ne fait pas de fautes pour le plaisir de faire des fautes..., leur apparition est déterminée plus ou moins inconsciemment par les fonctions qu'elles ont à remplir, plus grande expressivité, plus grande clarté, plus grande économie, etc. Une des thèses de ce livre sera de montrer que dans nombre de cas, la faute, qui a passé jusqu'à présent pour un phénomène quasi pathologique sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct. »

Pour le pédagogue, il est très important de lire les livres de grammaire structurale et transformationnelle. Ce sont deux choses importantes l'une et l'autre. Mais je me demande toujours s'il n'est pas plus important plutôt de lire « La grammaire des fautes ».

On ne peut pas exiger des pédagogues qu'ils ne soient pas normatifs ; ce serait contraire à leur rôle d'enseignants. L'enseignement d'une langue est normatif. Mais il est important, que le pédagogue, à côté de l'enseignement de la règle puisse être en mesure d'observer scientifiquement les fautes qui sont faites, qu'il puisse les décrire, qu'il comprenne pourquoi elles naissent. Pourquoi les enfants font-ils des fautes ? C'est en très petite part pour des raisons individuelles. C'est surtout dans les déficits du langage correct qu'on trouve l'explication des fautes.

Prenons l'exemple de la phrase :

« C'est lui qui l'a fait venir »

Elle est très correcte. Phonétiquement, on peut l'écrire :

/sɛlwikilafɛvenir/

Cette petite phrase est susceptible de plusieurs interprétations totalement différentes entre lesquelles il est bien difficile de choisir sans être renseigné par la situation.

« C'est lui qui l'a fait venir »
« C'est lui qu'il a fait venir »
« C'est lui qui la fait venir ».

Ce problème de segmentation de l'énoncé est un problème auquel l'enfant doit continuellement faire face. Dans cette suite de sons qui se présente comme un tout, comme une masse compacte, il doit arriver à découper les unités. C'est en ce sens que le français est une langue particulièrement difficile car la place où tombe l'accent n'ayant pas de valeur distinctive la segmentation présente de grandes difficultés.

Dans le livre cité plus haut, on trouve un nombre d'exemples très grand. Certains sont difficiles à comprendre (il s'agit en effet du français populaire,

tel qu'il était il y a environ 50 ans). Certains exemples n'ont rien à voir avec la langue parlée actuellement.

Néanmoins la lecture de ce livre est extrêmement profitable car elle aborde le problème des fautes et leur explication. C'est un travail que les pédagogues devraient être intéressés à faire et que les linguistes leur demandent depuis longtemps. Je cite ici BALEY, qui en 1926 disait « Ajouterai-je qu'on devrait ajouter systématiquement dans une correction leur raison d'être (des fautes), elles répondent tantôt aux nécessités, tantôt aux exigences de l'expression émotive. Dresser la liste des fautes et les écrire ce serait faire une des besognes les plus utiles pour les linguistes à venir ». Je crois que la besogne est encore plus utile pour le pédagogue. Si l'idée d'étudier les fautes est ancienne (Frei, 1926), il faut dire que le travail qu'il avait accompli à l'époque sur « La grammaire des fautes » n'a pas été compris des chercheurs de l'époque. Il serait indispensable de reprendre cette étude. Je pense terminer maintenant cet exposé le temps étant compté. Je crois avoir dit tout ce qui me semblait important au niveau d'un stage de sensibilisation.

Stage national, MARSEILLE, janvier 1970

SYSTEME PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS

par Madame MOUTARD, assistante de M. le professeur MOUNIN, faculté des Lettres et Sciences humaines d'Aix-en-Provence

Depuis Ferdinand de Saussure, on ne considère plus la langue simplement comme une nomenclature, mais comme un système de signes conventionnels et arbitraires.

Ce système de signes, dont l'étude constituait la linguistique pour Saussure, n'était, dans l'esprit de Saussure, qu'une partie d'une science plus large, la sémiologie, ou « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ». De nos jours, la linguistique a pris son autonomie par rapport aux autres systèmes sémiologiques et on a senti la nécessité d'une définition plus spécifique du langage humain.

La langue est avant tout un instrument de communication, dont les messages sont constitués par des unités isolables, formellement toujours identiques d'un message à un autre, et dans lesquelles le rapport entre contenu et expression est extrinsèque, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun lien naturel analogique entre leur forme et leur sens.

C'est ce que Saussure appelle le **signe,** unité à 2 faces, signifiant et signifié ; le rapport entre ces 2 faces est totalement conventionnel.

Donc, ce signe linguistique est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'existe entre son signifiant et son signifié aucune relation qu'une pure convention des locuteurs. La langue est un système de signes arbitraires et immotivés où il n'y a aucun lien naturel entre le nom et la chose nommée, et c'est en vertu d'une relation purement conventionnelle que **cheval, horse ou Pferd** par exemple désignent le même animal dans 3 langues différentes.

Qu'est-ce qui distingue une langue d'autres systèmes de signes conventionnels, comme le code de la route, les symboles arithmétique, etc. ?

Tout d'abord, la langue fait usage de la substance vocale, et c'est ce qui détermine la linéarité du langage. Ensuite, les langues sont formées de signes construits avec des segments minimaux appartenant à 2 plans différents, et communs à toute la communauté linguistique. Il faut toujours insister sur les signes, identifiables à la fois par les locuteurs et par les auditeurs, ce qui permet à la communication de s'établir.

La langue est articulée, avons-nous dit sur 2 plans différents. La première articulation du langage permet le passage d'une expérience homogène et non analysée comme les cris inarticulés, à une série de segments vocaux déterminés, dont chacun peut être réutilisé pour communiquer d'autres expériences qui peuvent différer du tout au tout. On entend ici par expérience tout ce que l'homme ressent ou perçoit, que le stimulus soit interne ou externe, et que cette expérience prenne la forme d'une certitude, d'un doute, d'un désir ou d'un besoin.

Par exemple, si j'éprouve un violent mal de tête, je peux essayer de communiquer ma douleur par des cris ou des grognements. Je peux également émettre le message : **j'ai mal à la tête,** où je me sers de 6 segments : **j / ai / mal / à / la / tête,** dont chacun peut être réutilisé dans des contextes tout à fait différents pour communiquer des expériences tout à fait différentes.

Ce qui caractérise la communication linguistique par opposition aux productions vocales non linguistiques, c'est l'analyse en unités qui, du fait de leur nature vocale, se présentent l'une après l'autre dans un ordre linéaire. Ces unités sont appelées des **monèmes.** Un monème peut être défini comme le plus petit segment du discours auquel on peut attribuer un sens.

Dans notre exemple **j'ai mal à la tête,** les six monèmes correspondent aux 6 mots séparés par un blanc dans la graphie. Mais il n'est pas rare qu'un mot corresponde à plus d'un monème.

Exemple : dans **partons**
on a 2 monèmes **part - ons**
on en a 3 dans partirons **part - ir - ons.**

Dans l'exemple **je vais au marché,** le mot **au** représente un amalgame de 2 monèmes **à** et **le** qui

restent distincts dans l'énoncé : **je vais à l'hôpital**. Le monème est une unité significative minima à 2 faces, une face signifiée qui est son sens, et une face signifiante qui est son expression.

A son tour, cette face signifiante du monème peut être articulée en une succession d'unités distinctives minimales, les phonèmes.

Les phonèmes n'ont pas de face signifiée. Ce sont des unités à une seule face, ce ne sont pas des signes dans le sens saussurien du terme.

AVANTAGES DES 2 ARTICULATIONS

Le premier avantage est d'ordre économique. Dans le cadre de la première articulation, quelques milliers de monèmes en se combinant peuvent former une infinité de messages différents. Sur le plan de la 2e articulation, la combinaison de quelques dizaines de phonèmes seulement permet de construire phoniquement tous les monèmes nécessaires à la communication. S'il n'y avait pas la 2e articulation, on devrait distinguer des milliers de cris inarticulés, chacun correspondant à un monème, ce qui serait incompatible à la fois avec nos possibilités phonatoires, et avec nos possibilités de différenciation acoustique.

Deuxième avantage de la double articulation.

Si cette deuxième articulation n'existait pas, il y aurait solidarité totale entre le sens d'un mot ou d'un monème et sa forme vocale. Le sens exercerait une influence directe sur la forme, et forme et sens seraient en état d'instabilité. L'articulation d'un mot en une suite de phonèmes empêche le sens de ce mot d'exercer une influence quelconque sur sa forme. Ce qui empêche les locuteurs de modifier la prononciation des signifiants, c'est que ceux-ci sont formés de phonèmes, et que ces phonèmes étant des unités à face unique, non significative, chaque réalisation d'un phonème, dans un mot, est solidaire des autres réalisations du même phonème dans d'autres mots. Ces phonèmes assurent ainsi le maintien de l'arbitraire du signe puisqu'ils demeurent indépendants du sens particulier de chaque mot. Même les onomatopées évoluent peu à peu vers une forme phonique stable n'ayant plus aucun lien avec le signifié.

Il existe une dissociation presque absolue de la forme et du sens. Par exemple, si on considère le signifiant /mal/, aucun des phonèmes /m/, /a/, /l/, qui le constituent n'est en aucune façon lié au signifié correspondant « mal », mais chaque phonème par contre se retrouve identique à lui-même dans d'autres signifiants de la langue par exemple /m/ dans /mar/, /a/ dans /ra/, /l/ dans /lak/, etc.

Nous allons maintenant nous attacher spécialement à l'étude de la 2e articulation du langage, c'est-à-dire l'étude des phonèmes et des systèmes phonologiques, étude dont l'objet constitue la phonologie.

Nous avons vu que le phonème est la plus petite unité distinctive. Cette unité minima est une unité discrète, c'est-à-dire qu'elle exclut la variation progressive et continue : par exemple en français, où l'on possède 2 phonèmes bilabiaux /p/ et /b/, toute orale bilabiale d'un énoncé ne peut être que /p/ ou /b/ et jamais quelque chose d'intermédiaire entre /p/ et /b/. Si nous avons à communiquer : **je prend un pain, je prends un bain**, les phonèmes /p/ et /b/ permettront à eux seuls de distinguer ces 2 énoncés, et ne pourront pas être un peu plus ou un peu moins /p/ ou /b/, mais seront uniquement /p/ ou /b/.

Chaque langue possède un nombre déterminé et restreint de phonèmes, qui peut varier d'une vingtaine à une cinquantaine environ, selon les langues. Par leurs combinaisons, ils peuvent former tous les signifiants nécessaires à la communication.

Ces phonèmes ne sont pas une donnée immédiate de la langue en question, mais doivent être dégagés par l'analyse. Le principe de pertinence est à la base de cette analyse, et permet, seul, de dégager ce qui dans une langue est distinctif de ce qui est simplement une réalisation physique. Par exemple, en français les phonéticiens notent un allongement de la voyelle /u/ dans **bouge**, par rapport à la même voyelle /u/ dans **bouche**. Mais cet allongement vocalique ne peut jamais permettre en français de distinguer à lui seul un mot d'un autre mot de la langue ; il est automatiquement déterminé par la consonne qui suit : consonne sourde dans **bouche**, et sonore dans **bouge**.

Par contre, lorsque je choisis de dire **pain** ou **bain** le choix de /b/ et de /p/ est pertinent puisque le message change de sens suivant l'emploi de l'un ou de l'autre.

C'est donc ce principe de pertinence qui permet de distinguer ce qui dans chaque langue est essentiel

parce que distinctif, de ce qui est automatiquement déterminé par le contexte, et donc ne fait pas l'objet d'un choix de la part du locuteur.

La phonologie nous apprend à distinguer entre la réalité physique et la réalité linguistique, fonctionnelle, servant directement à la communication.

C'est l'application du principe de pertinence au matériel phonique d'une langue qui permet de dégager un nombre défini d'unités fonctionnelles distinctives, les phonèmes.

Comment va-t-on pouvoir dégager ces phonèmes ? Toutes les écoles linguistiques n'emploient pas la méthodologie, mais en France, suivant en cela les principes de l'Ecole de Prague dont le fondateur est Nicolas Trubetzkoy, on procède par la commutation. Ceci consiste à rapprocher des mots simples comme pain, bain, faim, vin, etc. de façon à obtenir un inventaire dans une position donnée ; par exemple pour les consonnes, on envisagera l'initiale d'un mot, l'intervocalique, avant ou après une autre consonne, et enfin la finale. Une fois établie la liste des phonèmes dans une position donnée, on cherchera comment se classent leurs oppositions, puisque les phonèmes ne sont ce qu'ils sont que par opposition aux autres phonèmes de la langue. Aussi l'établissement de la liste des phonèmes ne sera-t-il que le premier temps de l'analyse phonologique, le second temps consistant dans l'énonciation de leurs caractéristiques pertinentes, celles qui assurent la distinction entre un phonème et les autres phonèmes de la langue. Un phonème peut être défini en effet comme un faisceau de traits pertinents simultanés, par lesquels il s'oppose aux autres phonèmes de la langue.

Par exemple en français le /p/ de **pain** et le /b/ de **bain** s'opposent par le trait « sourd » de /p/ et le trait « sonore » de /b/, et par ailleurs, ces 2 phonèmes s'opposent à tous les autres par des traits qu'ils sont les seuls à avoir en commun : être des occlusives bilabiales orales. Si nous examinons un nouveau segment, **main**, le phonème /m/ s'opposera à /p/ et à /b/ par son caractère nasal opposé au caractère oral de /p/ et de /b/.

Nous pourrons donc opposer /p/ sourd par rapport à /t/ sonore, oral par rapport à /m/ nasal, bilabial par rapport à /f/ labio-dental et ainsi de suite. Il s'agit ici d'une définition paradigmatique qui met en valeur ce qui oppose les unités qui peuvent figurer dans les mêmes contextes.

Si maintenant, nous examinons 4 nouveaux segments vocaux **thym, daim, faim, vin,** nous verrons que le même caractère sourd opposé au caractère sonore de /t/ ~ /d/ et /f/ ~ /v/, suffit à distinguer ces nouvelles paires.

On peut à ce moment poser une proportionnalité des rapports $= \frac{p}{b} \frac{f}{v} \frac{t}{d}$, etc., et on peut dire que quelles que soient les réalités phonétiques qui distinquent /p/ de /b/, ce sont les mêmes que celles qui distinguent /f/ de /v/, avec seulement les différences qu'entraîne l'articulation occlusive et bilabiale dans un cas, fricative et labio-dentale dans l'autre. Ce qui compte en matière de classement paradigmatique, ce sont les variations parallèles des unités de certains groupes.

L'ensemble de ces paires corrélatives $\frac{p}{b} \frac{f}{v} \frac{t}{d}$, etc. forme ce qu'on appelle une corrélation. Cette corrélation est fondée sur un seul trait pertinent, qui est la marque de la corrélation.

Ainsi, dans la corrélation ci-dessous :

$\frac{p}{b} \frac{f}{v} \frac{t}{d}$, la marque est la sonorité.

On peut illustrer par un tableau la proportionnalité des rapports, et ainsi, pour les phonèmes consonantiques du français, le système se présentera de la façon suivante.

	bilabial	labio-dental	apical	sifflant	chuintant	palatal	dorsal
sourd	p	f	t	s	š		k
sonore	b	v	d	z	ž		g
nasal	m					ñ	

Une classe de phonèmes consonantiques caractérisée par un même trait, comme /p f t s s k/, et qui s'articule le long du chenal expiratoire constitue une « série ». Les consonnes /tdn/, ou /pbm/ qui s'articulent au même point de ce chenal, forment ce qu'on appelle un ordre. En français on distingue un ordre bilabial, un ordre labio-dental, sifflant, chuintant, palatal et dorso vélaire.

La corrélation est formée de 2 séries ; ce terme de corrélation implique que chacune des 2 séries n'existe en tant que telle que du fait de l'existence de l'autre. Nous avons vu plus haut que le trait pertinent qui distingue 2 séries s'appelle la marque. Les marques des 2 corrélations du français sont respectivement la sonorité et la nasalité.

(Economie du système grâce aux corrélations.)

Tous les phonèmes de la langue n'entrent pas dans le système phonologique considéré. Certains phonèmes, en français /r/ et /l/ sont des phonèmes isolés, qui, en tant que tels s'opposent en bloc à tous les autres phonèmes de la langue.

En ce qui concerne les voyelles, le système vocalique du français est riche, et même presque surchargé dans la partie nord de la France.

Le français a 10 voyelles orales se répartissant comme suit : une série d'avant rétractée, une série d'avant arrondie, et une série d'arrière, chaque série connaissant, tout au moins dans certaines positions 3 degrés d'ouverture.

Le système vocalique du français peut être représenté par le tableau suivant :

	antérieur		postérieur
fermé	i	y	u
	e	∅	o
ouvert	ɛ	0e	
		a	ɔ

En plus de ces 10 voyelles orales, le français possède également 4 voyelles nasales :

ɛ̃ brin	ã blanc
0e brun	ɔ̃ blond

Ce système, assez chargé à l'avant et à l'arrière, connaît des pertes d'oppositions dans certaines positions. Ainsi l'opposition e/ɛ ne se réalise qu'à la finale absolue dans **été** ∼ **étais.**

Partout ailleurs, il y a perte de cette opposition ; on dit alors que l'opposition est neutralisée, ou qu'il y a neutralisation de l'opposition e ∼ ɛ ailleurs qu'à la finale. On indique cette neutralisation en notant l'archiphonème Eoue.

En dehors de la finale absolue, le locuteur français est incapable de faire un choix entre e et ɛ, seule la réalisation ɛ étant possible, dans **père, fête,** etc., c'est-à-dire en syllabe fermée.

De même les oppositions ∅ ∼ 0e, et 0 ∼ ɔ n'existent qu'en syllabe fermée **jeune** ∼ **jeûne, pomme** ∼ **paume**, et sont neutralisées ailleurs.

A la finale on ne rencontre que la voyelle la plus fermée ∅ et 0 (peu, pot). On dit également que les appositions ∅ ∼ 0e, 0 ∼ ɔ sont neutralisées ailleurs qu'en syllabe fermée, et dans ces positions, il y a apparition de l'archiphonème ∅ et 0.

(Présentation du système vocalique du français méridional. Problèmes d'orthographe.)

Un système phonologique n'est jamais parfaitement stable, il est au contraire en état de perpétuelle évolution.

Cette évolution est essentiellement déterminées par les besoins divers de l'homme qui communique linguistiquement.

Tout changement tend à rendre la communication plus économique, c'est-à-dire mieux adaptée aux besoins, au moment et dans le cadre où ce changement se produit. On ne peut comprendre pourquoi les sons d'une langue se modifient dans le temps que si l'on replace chaque évolution particulière dans le cadre de l'économie générale de la langue. Il y a une perpétuelle opposition entre les besoins de la communication et la tendance au moindre effort. Dans le cadre de la phonologie, cette antinomie se traduit par une tendance à la confusion entre certains phonèmes, et par la résistance inverse du système à maintenir les oppositions nécessaires à l'intercompréhension.

En ce qui concerne le français, son système consonantique est très stable ; pour l'essentiel il est demeuré le même depuis le XVI[e] siècle. De tous les ordres, seul a été atteint l'ordre palatal d'où a disparu depuis longtemps le l dit « mouillé ». Plus récente est la confusion de /ñ/ et de /n j/ dans **gagner** et **panier,** par exemple.

La confusion de /l j/ et de /j/ (**soulier, souiller**; paraît au contraire en recul, au moins à Paris, sauf après i, (**million**) où on accepte /m i j ɔ/ à côté de /m i l j ɔ/.

En ce qui concerne le système vocalique par contre, le français est actuellement en pleine évolution ; les trois points sur lesquels on constate une tendance à modifier le système sont l'opposition quantitative /ɛ̄/ɛ/, celle des 2 a, d'avant et d'arrière, et celle des voyelles nasales d'avant /ɛ̄/ ~ /0e/, c'est-à-dire orthographiquement **in** et **un**.

L'opposition ɛ bref ɛ long, est le dernier vestige d'une corrélation de longueur vocalique qui caractérisait le français des XVII[e] et XVIII[e] siècles Cette opposition, qui reste la seule de son espèce, est aujourd'hui en voie d'élimination, et n'existe plus chez les jeunes francophones. Les jeunes français ne font plus de distinction entre **mètre** et **maître**, ni entre **fête** et **faite**.

De même, l'opposition de timbre entre a d'avant de **patte** et ɑ d'arrière de **pâte** n'est plus réalisée que par des tranches d'âge au-dessus de la quarantaine, et géographiquement, plutôt par des sujets parisiens.

La confusion **in un** est encore plus nette. Cette opposition est en train de se perdre, et les jeunes parisiens surtout, sont incapables de prononcer /loêdi/, mais articulent tous /lɛ̄di/. Cette confusion, très répandue à Paris, tend à se généraliser dans toute la France chez les jeunes. Par contre, l'opposition **an-on** se maintient très bien, et la différence de traitement de ces 2 paires **in-un, an-on** est due au fait que dans le cas de **an-on**, une foule de mots en français se distingue par la présence de /a/ dans l'un, là où l'autre a /ɔ̃/ : **ban, bon, pente, ponte, blanc, blond**, etc. Par contre, les paires de mots qui se distinguent par la présence de **in** ou de **un** sont rarissimes. On ne connaît guère que **brin, brun, empreinte, emprunte**, le prénom **Alain** et le mot technique **alun**. Si bien que le rendement fonctionnel élevé de l'opposition /ɑ/ ~ /ɔ̃/ aide au maintien de cette opposition, tandis que le très faible rendement de l'opposition /ɛ̄/ɑ/ rend plus économique la confusion, le contexte dans ces cas là, suppléant à l'opposition défaillante.

Que deviendra le système phonologique du français à l'issue des processus en cours ?

On vient de voir que l'opposition ɔ̃ ~ ɑ̃ n'a plus de parallèle pour l'appuyer, et que seul son haut rendement fonctionnel l'empêche de faiblir. D'autres points faibles se présentent dans le système ; notamment, pour la communication entre méridionaux et non méridionaux, il faut faire abstraction de l'opposition /e/ ~ /ɛ/ à la finale.

L'instabilité peut également venir de la réalisation de l'e muet, problème épineux de la phonologie du français. Comment se réalise e muet en français ? Ou bien il est vraiment muet, c'est-à-dire qu'il ne se prononce pas, ou bien il se réalise sous la forme d'une voyelle plus ou moins centralisée notée.

Donc, il existe une opposition zéro ~ ə. Le e muet n'apparaît jamais au début d'un mot, mais toujours après consonne. Après voyelle, à la fin des mots, il n'apparaît que dans la graphie, dans la **lie**, la **boue**, la **pie**, etc. dans un parler parisien familier, l'alternance zéro ~ ə est réglée par le contexte, donc elle est automatique et ne fait pas l'objet d'un choix. Dans ce cas /ə/ n'a pas le statut de phonème, et d'un point de vue phonologique, on peut poser le problème de la façon suivante, en disant que chaque phonème consonantique du français connaît 2 allophones ou 2 variantes, un purement consonantique, par exemple /d/ dans **doigt**, et un autre, partiellement vocalisé que nous rencontrons dans **devant** /dəvɑ̃/ qui est phonologiquement /dvɑ̂/. Donc on peut poser un phonème /d/ avec 2 réalisations /d/ et /də/. Un problème différent se pose dans les cas très marginaux de la réalisation de e muet devant initiale vocalique du mot suivant, lorsque ce mot commence par ce qu'on appelle un « h aspiré ». Ceci donne des paires comme le **hêtre ~ l'être, le haut ~ l'eau, le hun ~ l'un, dehors ~ dors.** Dans ce cas, e muet a un statut de phonème, car il y a opposition /ə/ ~ zéro. Mais ceci constitue un phénomène très marginal dans le système phonologique du français et dans tous les autres cas, il est préférable de considérer e muet comme une réalisation physique sans lui accorder de statut phonématique.

En ce qui concerne les réalisations physiques de l'e muet, ce produit implique une voyelle centrale sans arrondissement ni rétraction des lèvres. Or, cette réalisation, quoique bien attestée est en fait peu fréquente. Chez la plupart des locuteurs, la voyelle s'articule vers l'avant, avec les lèvres plutôt arrondies, c'est-à-dire qu'elle se rapproche des voyelles antérieures arrondies /∅/ et /0e/, lorsqu'elle ne s'identifie pas avec elles. Certains lo-

cuteurs ne distinguent pas entre **genevois** et **jeune voix**, et prononcent d'une façon identique **le** dans **bois-le** et dans la **queue leu leu**. La réalisation physique de l'e muet, qu'il soit une voyelle centrale ou qu'il s'assimile plus ou moins à /∅/ ou /0e/ est déterminé automatiquement par la loi des 3 consonnes ; son apparition est prévisible et ne fait pas l'objet d'un choix du locuteur. Il aurait, selon l'expression d'André Martinet la fonction de « lubrifiant » dans la prononciation française, pour éviter le groupe de 3 consonnes, c'est-à-dire qu'il se maintient là où il est nécessaire pour éviter la rencontre de 3 consonnes successives. Par exemple, il y a chute dans /lasmɛl/ mais maintient dans **la petite semelle** /la ptit samɛl/. On introduit des e muets, même lorsque ceux-ci n'existent pas dans la graphie pour alléger des groupes de 3 consonnes existant à la jonction de 2 mots ou à la rencontre des 2 éléments d'un composé : par exemple on prononcera **arc-boutant** avec /ə/ de la même manière qu'on prononcera **arquebuse**. Mais une évolution de la prononciation actuelle, surtout chez les non-méridionaux, va dans le sens de la graphie, et de plus en plus de sujets articulent sans encombre le groupe /rkb/ de **arc-boutant**.

On a là un exemple de conflit entre le système phonologique du français, qui n'admet pas les successions de 3 consonnes et les traditions graphiques.

Le français, comme les autres langues, change à chaque instant, et changera toujours tant qu'il ne sera pas réduit à l'état de langue morte. Toute langue change quand elle sert et parce qu'elle sert. Mais le drame de l'enseignement du français à l'heure actuelle, vient de la distorsion entre un système phonologique en pleine évolution et un système graphique traditionnel, très imparfaitement adapté aux changements qui ont, au cours des siècles affecté la forme phonique, si bien, que la graphie doit être apprise en faisant largement abstraction de la structure phonique. Aussi, une des questions cruciales de l'enseignement actuel est-elle celle de l'apprentissage de l'orthographe et de la possibilité de le rendre moins pénible et plus effectif.

L'ALFONIC

par Jeanne MARTINET

L'ALFONIC est le nom qui a été retenu par la Commission pour l'étude et la diffusion d'un projet de pré-apprentissage de la lecture, présidée par le Recteur ANTOINE, lors de sa réunion du 15 juin 1972, pour désigner un système de graphie phonologique du français. Ce nom, proposé par Monsieur PEIGNOT, Président honoraire de l'Association Typographique Internationale, soucieux de promouvoir un projet d'alphabet de pré-apprentissage de la lecture inspiré très étroitement par l'I.T.A. **(Initial Teaching Alphabet)** de Sir PITMAN en Grande-Bretagne, s'applique désormais au système élaboré par André MARTINET au cours de l'été 1970, à la demande d'un groupe d'instituteurs de la région parisienne.

L'ALFONIC ne diffère de la G.P.M. (Graphie Phonologique Martinet) que par quelques modifications apportées à la forme de certains caractères. Il s'appuie sur des analyses scientifiques rigoureuses du système phonologique du français et n'est, pour le fond, guère comparable à l'I.T.A. On notera que les problèmes posés par l'orthographe du français et celle de l'anglais sont fort différents, tant du point de vue de l'apprentissage de la lecture que de celui de la production de textes (dictées ou textes libres). En particulier, le rapport entre ce que l'on appelle traditionnellement orthographe grammaticale et orthographe d'usage n'est pas du tout le même. Nous ne pensons donc pas qu'on doive aller chercher dans l'expérience anglaise — étendue aux Etats-Unis — des raisons pour ou contre une diffusion de l'ALFONIC.

André MARTINET a présenté sa G.P. la première fois dans le n° 18 d'**Interéducatiòn** de novembre 1970, puis, sous le titre « Un problème de linguistique appliquée : une graphie pour le français » dans le **Journal of the I.P.A.** (Association Phonétique Internationale), 1971, vol. 1, n° 1, et enfin, dans **Etudes de linguistique appliquée**, Paris, Didier, 1973, « Une graphie phonologique à l'école ».

On remarquera qu'il s'agit toujours de graphie et non d'orthographe, de phonologie et non de phonétique. Constatant l'insuccès des tentatives de réformes orthographiques en face d'un public qui identifie à tort sa langue avec l'orthographe qui lui a été péniblement inculquée, MARTINET fait table rase de la tradition et des tentatives antérieures et prend le problème dans les termes où il se pose quand il s'agit de réduire à une forme écrite la forme parlée d'une langue. Il part donc du système phonologique commun aux enfants de la région parisienne, tel qu'il ressort des études les plus récentes, non publiées encore, pour la plupart. C'est un système minimal qui est adopté, c'est-à-dire un système dans lequel ne sont retenues que les distinctions qui sont réellement utilisées dans la communication orale et qui sont communes à tous. On aboutit à un inventaire de 30 phonèmes, auxquels sont assignés 30 signes.

Il s'agit d'une graphie phonologique et non d'une graphie phonétique, comme celle qui a été placée par deux pédagogues canadiens, M. et M^me^ Préfontaine, à la base de leur méthode d'apprentissage de la lecture dite du Sablier. Il ne saurait être question d'exposer ici ce qui distingue phonétique et phonologie. On dira simplement que la Méthode du Sablier fait usage des signes de l'Association phonétique internationale (A.P.I. ou, à l'anglaise, I.P.A.) qui sont censés noter des réalités physiques sans égard au système de la langue dans laquelle ils apparaissent. La graphie phonologique dont il s'agit ici offre un signe pour chacune des habitudes articulatoires des jeunes francophones auxquels elle est destinée. Ces habitudes articulatoires sont celles que chacun, enfant, a dû acquérir pour arriver à articuler de façon distincte chacun des mots de la langue. La graphie phonétique distingue le **u** de **lui** de celui de **lune**, notant le premier [ɥ], le second [y], parce qu'ils sont physiquement différents du fait de la nature syllabique du second, non syllabique du premier. Notre graphie phonologique reproduit l'un et l'autre uniformément comme **u**, parce que la différence physique entre l'un et l'autre est déterminée par le contexte (voyelle [i] suivante dans **lui**, consonne [n] suivante dans **lune**) et qu'elle ne sert jamais à distinguer un mot d'un autre. Lorsqu'une différence phonique ne sert à dis-

tinguer entre les mots et les formes que dans certains contextes, elle n'est notée, dans une transcription phonologique que dans les contextes où elle sert réellement : dans les échanges linguistiques entre les francophones parisiens, la différence entre [e] (le **-é de voté**) et [ɛ] (le **-ait de votait**) n'est distinctive qu'à la finale : **voté** ≠ **votait** ; ailleurs le choix de [e] ou de [ɛ] est ou réglé par le contexte ([e] dans la première syllabe d'**été**, [ɛ] dans **mer**) ou indifférent ([e] ou [ɛ] dans la première syllabe de **descendre**). La transcription phonologique ne marquera donc la distinction qu'à la finale : vote ≠ votè (1).

Cette graphie ne se veut pas « orthographe », elle doit permettre de respecter les habitudes de chacun. Un enfant écrit /lé/ pour **les**, le maître ne pourra se permettre de corriger cette graphie que si elle ne correspond pas à la prononciation de l'enfant, or la moitié des Français usent de cette prononciation et, dans le cadre expérimental envisagé, on devra admettre les deux possibilités /le/ et /lè/ aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Les maîtres devront donc dresser l'oreille, prendre conscience de leurs propres habitudes et s'assurer qu'ils ne corrigent qu'à bon escient. Les enfants, en échangeant leurs textes, apprendront aussi à reconnaître des différences qui, l'expérience le montre, n'empêchent pas de se comprendre. Mais ceci ne devra pas faire oublier le principe selon lequel « on ne devra pas imposer à l'usager des graphies qui feraient conflit avec son propre usage parlé, seul recours du scripteur qui hésite ».

L'enfant qui peut utiliser l'ALFONIC est donc en possession d'un outil qui lui permet de s'exprimer aussi librement par écrit qu'il le ferait oralement. S'il peut prononcer un mot, il peut l'écrire sans avoir à consulter sa mémoire, la grammaire ou le dictionnaire : l'ALFONIC offre un signe et un seul pour chacune des habitudes articulatoires que sont les phonèmes. Toute la recherche, toute l'élaboration en matière d'expresion écrite se situe donc au niveau des vrais problèmes linguistiques : on écrit pour quelqu'un qui n'est pas là : que faut-il dire, comment faut-il le dire pour transmettre les informations et les émotions que l'on souhaite exprimer ? Comment faut-il s'y prendre pour obtenir de quelqu'un des informations ? On peut faire progresser en même temps expression orale et expression écrite.

Dans la mise au point de la G.P., MARTINET s'était astreint à s'en tenir aux possibilités qu'offrent les claviers français de machines à écrire, le seul principe sur lequel on ne saurait transiger étant : une lettre par phonème, un phonème par lettre : donc, pas de digraphe ou de polygraphe, comme **au, eau, oi, ou**, etc. En revanche, un accent n'est pas gênant, parce qu'il appartient à la même tranche verticale que la lettre qu'il affecte. D'une certaine façon, ce peut être un avantage de marquer de la même façon un même trait commun à plusieurs phonèmes comme la nasalité de **an, in, on.**

Nous reproduisons dans sa forme originale le premier projet de graphie phonologique, puis l'ALFONIC, et nous indiquerons les points sur lesquels la G.P. et l'ALFONIC présentent des divergences :

« Toute langue utilise un nombre déterminé de sons types pour distinguer entre ses mots et ses formes. Les linguistes appellent ces sons types des phonèmes.

« Une graphie phonologique présente un signe écrit, toujours le même, pour chaque phonème de la langue et ne présente de signes que pour les phonèmes effectivement prononcés : dans une graphie phonologique du français, si l'on décide d'écrire **j** pour le premier phonème de **jeu**, on écrira **j** également pour le premier phonème de **gêne** qui se prononce de la même façon ; si l'on écrit **t** pour le dernier phonème de **sept**, **t** n'apparaîtra pas dans la graphie phonologique de **ils donnent**, puisqu'on ne prononce dans ces mots rien qui ressemble au dernier phonème de **sept.**

« Lorsqu'on emploie une graphie phonologique, on calque, à chaque point, la graphie sur la prononciation.

« Dans une langue comme le français, parlée par des personnes d'origines diverses, la prononciation de chaque phonème peut varier un peu d'une personne à une autre. Mais, tant que les phonèmes restent distincts, cela n'affecte pas la graphie phonologique. Il y a cependant des cas où certaines personnes distinguent deux phonèmes là où d'autres n'en ont qu'un seul : les uns distinguent **brun** de **brin**, d'autres prononcent ces deux mots de façon identique. Il en va de même pour **près** et **prés**, pour **ta** et **tas**, pour **sole** et **saule.** Une graphie phonologique devrait, en principe, permettre à cha-

(1) Ce paragraphe est emprunté à « une graphie phonologique à l'école », p. 27-28.

cun d'exprimer graphiquement les distinctions qu'il pratique en parlant. Puisqu'en dépit de ces divergences, les gens se comprennent lorsqu'ils parlent, ils se comprendront également à la lecture.

« Des considérations pratiques amènent cependant à ne pas proposer de signes écrits différents dans les cas où l'expérience montre que la distinction est en voie d'élimination. C'est le cas, dans les exemples ci-dessus, pour **brun** et **brin, ta** et **tas.** Là, au contraire, où la distinction est bien ancrée chez la majorité des usagers, la graphie doit offrir la possibilité de marquer la distinction. C'est le cas pour **prés** et **près, sole** et **saule.** Ceux qui ne la font pas peuvent ou bien suivre leur propre prononciation et n'en tenir aucun compte dans la graphie, ou bien essayer de la reproduire, aussi bien dans leur prononciation que par écrit, s'ils désirent se conformer à l'usage de la majorité.

« Le choix des signes d'une graphie phonologique est pure affaire de convention : pour noter le premier phonème de **urne,** la lettre **u** ou **x** ou **h** est tout aussi « scientifique » que le **y** proposé par l'Association Phonétique Internationale ; lorsqu'on s'adresse à un public international, **y** est recommandable dans certains cas pour noter le son initial de **urne, ü** est préférable dans d'autres circonstances ; la lettre **u** est probablement le meilleur choix lorsqu'on s'adresse à des Français

« Dans le choix des signes écrits destinés à représenter les phonèmes du français, interviennent des considérations diverses qui peuvent aboutir à des conflits. D'une part, le désir de simplifier au maximum l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui réclame qu'on réduise au minimum le nombre de signes, qu'on choisisse chaque fois les plus simples et les plus faciles à reproduire et que le principe « un seul signe par phonème et toujours le même » soit strictement respecté. D'autre part, le souci de dépayser le moins possible ceux qui pratiquent la graphie traditionnelle. Enfin, des considérations pratiques qui imposent que les signes choisis puissent être reproduits sans difficulté au moyen des claviers ordinaires des machines à écrire et des caractères existant dans tous les ateliers d'imprimerie.

Le système proposé

« En dépit d'efforts pour dérouter le moins possible ceux qui savent déjà lire, la graphie proposée s'écarte pour presque tous les mots de la forme traditionnelle : seuls quelques petits mots comme **la, du, si** et de rares mots plus longs, comme **familial** ou **objectif,** gardent intégralement leur aspect orthographique. Sur plusieurs points, les habitudes à acquérir entrent en conflit avec les habitudes existantes : /sluila/ pour **celui-là** pourra étonner et troubler au premier abord, mais il suffira de prononcer chaque lettre « à la française » pour identifier le mot. Au contraire /êpresiô/ pour **impression** arrêtera quiconque lira /ê/ comme dans **tête,** /pre/ comme dans **premier,** /s/ comme dans **division** et /ô/ comme dans **hôte.**

« Il n'est, dans un sens, pas mauvais que les deux graphies n'aboutissent pas trop souvent à des formes identiques, de façon qu'il y ait un minimum de tentation de les confondre. Pour éviter toute confusion, il sera bon, dans la mesure du possible, d'imprimer la graphie phonologique en caractères gras et de la faire reproduire en script par les enfants. Ici, nous insérons chaque mot entre barres obliques.

« La plupart des lettres de l'alphabet gardent la valeur qu'elles ont normalement dans la graphie traditionnelle du français à l'initiale des mots et quand elles ne font pas partie de digraphes (ou polygraphes !) comme **au, eau, an, aon,** etc. C'est le cas de **b, p, m, f, v, t, d, n, s, z, j, l, r** pour les consonnes, **a, i, u,** pour les voyelles. Les mots suivants s'écrivent donc exactement de la même façon dans la graphie traditionnelle et dans le système proposé : **bu, papa, ma, fa, va, tu, du, nu, si, zut, la, ru.**

« On notera qu'en conformité avec la prononciation, ce qui est écrit **t** dans **action** sera noté /s/, que le **t** sera noté ou non dans **but** selon qu'on prononce /but/ ou /bu/.

« On conserve à **y** la valeur de consonne qu'il a traditionnellement dans **yeux** ou **Bayonne.** Il n'a jamais la valeur de **i** comme dans **analyse** ou de deux **i** comme dans **paysan (pai-i-zan).** Il remplace donc **ill** dans **fille, paille** qui s'écrivent /fiy/, /pay/. Lorsque **i** ne fait pas syllabe devant une autre voyelle, dans **via** par exemple, peu importe qu'on l'écrive **i** ou **y** ; donc /via/ ou /vya/. Traditionnellement le français distinguait, dans la prononciation, le **-nier de panier** et le **-gner de régner.** Aujourd'hui la confusion devient générale. On écrira donc /panie/, /renie/ ou /panye/, /renye/. Ailleurs que devant voyelle, à la finale par exemple,

/ny/ s'impose : **ligne** devient /liny/ et non /lini/ qui représenterait deux syllabes.

« Le premier phonème de **chat** se note au moyen de /h/ qui est naturellement ce qui reste du digraphe /ch/.

« Pour noter le premier phonème des mots **cacher, qui, képi,** on pourrait certes utiliser uniformément /q/ ou /k/. A cela certains inconvénients : dans l'un et l'autre cas, on s'écarte beaucoup des habitudes françaises : on identifiera plus facilement /calcul/, /corect/, /cascad/ que /kalkul/ ou /qalqul/, etc. Il existe, contre la lettre **k**, des préjugés sentimentaux dont on doit tenir compte. Le tracé de **q** et surtout celui de **k** est plus compliqué que celui de **c**. On propose donc d'écrire /c/ dans tous les cas. Particulièrement déroutants sont /ci/, /cel/, /celc/ pour **qui, quel, quelque,** mais le choix de /c/ a des avantages qui semblent l'emporter sur les inconvénients.

« Pour le phonème sonore correspondant qu'on trouve au début de **grand, gui, garçon**, on propose naturellement la lettre /g/, qui a l'inconvénient de suggérer actuellement une prononciation **j** devant **i** et **e**. Mais on n'entrevoit aucune autre solution.

« La lettre /e/ sans accent note les **é** et è dans **été** et dans **miel** reproduits comme /ete/, /miel/. Dans la plupart des cas, c'est le contexte qui détermine si la prononciation est **é**, è ou quelque chose d'intermédiaire. La distinction n'a de sens qu'à la fin des mots où une majorité nette de francophones ont, par exemple, **é** dans **piqué, allez, mâcher, pied,** à dans **piquait, allait, mâchait, mais.** Ceux qui font ces distinctions écriront /-e/ sans accent pour **é**, /-è/ avec l'accent grave pour **è** : /pice/, /ale/, /mahe/, /pie/, mais /picè/, /alè/, /mahè/, /mè/.
« La voyelle de **pou**, le **ou** de **couac**, le premier élément de ce qui s'écrit traditionnellement **oi** dans **loi, roi,** se noteront au moyen de /w/ qui a cette valeur dans **water, whisky, tramway.** Dans la graphie manuscrite, **w** diffère relativement peu de **ou.** Donc /pw/, /cwac/, /lwa/, /rwa/. Bien des gens sont tentés d'interpréter **loi** comme **loa,** mais cela est inexact comme le montre bien la différence entre **bois** et **boa.**

« La voyelle de **feu** n'est pas la même que celle de **peur.** Mais ou bien, comme ici, le contexte décide si c'est l'un ou l'autre, ou bien, c'est l'une ou l'autre, selon les gens. Il n'y a pas lieu de prévoir deux signes différents. Une notation par /œ/ paraîtrait s'imposer. Malheureusement ce signe est complexe et ne figure pas sur le clavier des machines à écrire. On propose donc de remplacer /œ/ par /x/, eu égard à leur ressemblance dans la graphie manuscrite, donc /fx/, /pxr/.

« La lettre /a/ est retenue aussi bien pour la voyelle de **pâte** que pour celle de **patte.** Etant donné la désaffection croissante des jeunes générations pour la distinction entre deux **a**, on ne suggère aucun moyen de les distinguer.

« Traditionnellement, les francophones distinguent quatre voyelles nasales, celles de **brun, brin, van** et **vont.** Mais la distinction entre **brun** et **brin** est en voie de disparition. Aussi n'en noterons-nous que trois au moyen de l'accent circonflexe placé sur la voyelle indiquant le timbre oral le plus rapproché, donc /ê/, /â/, /ô/ dans /brê/, /brê/, /vâ/, /vô/.
« La notation des **o**, l'**o** « ouvert » de **port** et l'**o** « fermé » de **piano** offre quelques difficultés. A la finale, dans **piano, cadeau, pot, noyau,** le **o**, chez la plupart des francophones, est toujours « fermé ». Nous le noterons donc simplement **-o.** Ailleurs, la distinction existe : on distingue généralement entre des **soles** et des **saules.** Comme l'o « ouvert », celui de **soles** est, dans ce cas beaucoup plus fréquent, on le notera simplement **-o-** ; /de sol/ seront donc des poissons **(des soles),** des notes ou des terrains **(des sols).** Reste à savoir comment nous noterons **des saules.** Une fois le signe **ô** employé pour la voyelle nasale de **vont,** l'impression ordinaire ne dispose plus de **o** surmonté d'un élément distinctif comme l'accent grave qui nous a servi pour distinguer /è/ de /e/. En dactylographie, on peut réaliser un **ö**, mais c'est là un signe que l'impression française ne connaît pas. La solution proposée, combien boiteuse, est qu'on frappe **ö** à la machine et qu'à l'impression, on reproduise **ö** comme /œ/, donc /de sœl/ pour **des saules.**

« Le « **e** muet » pose quelques problèmes. Là où il est réellement muet, il est clair qu'il ne doit pas être noté, par exemple dans la prononciation la plus générale de **salle, poire, mètre, capable, achever,** donc /sal/, /pwar/, /metr/, /capabl/, /ahve/. Là où il est toujours prononcé, comme dans **brebis, doublement,** son apparition dans la prononciation étant automatique, on s'abstiendra de le noter : donc /brbi/, /dwblmâ/. De même dans tous les cas où son apparition ou son absence est déterminée par le contexte : après consonne, dans **par**

devant le **e** de **devant** se prononce ; après voyelle, dans **au-devant**, le **e** est absent. Dans tous les cas, aucune notation : /par dvâ/, /o dvâ/. On peut dire qu'en français le phonème **d**, ou toute autre consonne, se prononce selon le contexte comme une consonne pure ou comme une consonne suivie de « **e** muet ». Toutefois, on peut vouloir distinguer entre **belette** et **blette**, entre **l'homme** et **le hom(ard)** et, d'autre part, dans la notation des vers, marquer les « **e** muets » qui entrent dans le compte des pieds. On propose dans ce cas d'employer l'apostrophe. Donc /b'let/ en face de /blet/, /l om/ en face de /l'omar/ (noter l'espace entre /l'/ et /omar/) et, dans les vers :

/metr' corbo sur ê n-arbr' perhe/

/t'nè dâ sô bec ê fromaj/

Prends-le devient /prâ l'/ ou /prâ lx/, /prâ lœ/ chez ceux qui prononcent le pronom comme **leu**.

« Le système graphique proposé suppose que les mots soient écrits séparément comme dans la graphie traditionnelle. Si, pour **peau de mouton**, on écrivait /podmwtô/, on serait tenté de lire /pod-/ avec la voyelle de **code** et non celle de **peau**. On pourrait, il est vrai, écrire /pœdmwtô/ ou /po-d-mwtô/. Bien entendu, les enfants seront tentés d'écrire ensemble ce qu'ils prononcent ensemble.

« Les consonnes de liaisons doivent naturellement apparaître dans une graphie phonologique. L'adjectif **petit**, au masculin, a naturellement deux prononciations : /pti/ dans **petit garçon** : /pti garsô/, /ptit/ dans **petit homme** : /ptit om/. Les liaisons grammaticales, comme celles en /-z/ du pluriel pourraient être notées de deux façons différentes au choix : **les anciennes églises** apparaissant comme /lez âsienz egliz/, soit comme /le z-âsien z-egliz/.

« Il va sans dire que les « doubles lettres » n'apparaissent redoublées dans la graphie phonologique que pour autant qu'on les prononce. On peut dire qu'il n'y en a guère que tous les Français prononcent. Bien entendu, chacun notera ce qu'il prononce réellement : /adisiô/ ou /addisiô/ pour **addition**, /j l e di/ ou /j ll e di/ pour **je l'ai dit**.

« Le principe « un signe par phonème et toujours le même signe » suppose qu'on supprime la distinction entre majuscules et minuscules. Plus exactement, elle implique que si la distinction est conservée, la majuscule et la minuscule soient des variantes de la même unité, comme la forme italique et cursive du **g** diffère de la forme imprimée normale de la lettre. On pourrait donc statuer que les variantes majuscules s'emploient automatiquement ou au choix au début des paragraphes et après un point. Mais elles seraient dans ce cas redondantes. Les recommander à l'initiale des noms propres serait naturellement supprimer l'automatisme hautement désirable du passage des phonèmes aux signes graphiques. »

La G.P. et l'Alfonic divergent sur les points suivants :

1. Pour marquer la nasalité des voyelles, on a finalement préféré le tilde à l'accent circonflexe. Si l'on ne dispose pas de tilde sur le clavier de sa machine, on pourra utiliser le tréma.

2. Les membres de la Commission ALFONIC ont préféré le œ au **x**.

3. La solution adoptée en 1. pour les nasales libère le ô qui est retenu pour transcrire **saule** /sôl/.

4. Les premières expérimentations ont révélé que la plupart des enfants ne distinguent pas, par exemple, entre le « **e** muet » de **brevet** et le **eu** de **breuvage**. On peut donc renoncer à l'apostrophe et adopter /œ/ pour les voyelles de **feu** et de **peur**. On transcrit donc

metrœ corbo sur ê n-arbrœ perhe

tœnè dã sõ bec ẽ fromaj

et **prends-le** devient prã lœ

Nous avons fait allusion à des réactions des enfants : le projet G.P. a déjà été présenté à des classes révélant l'intérêt qui est porté aux problèmes de prononciation.

Des enfants qui n'écrivaient pas tant qu'ils étaient bloqués par la peur de mal orthographier les mots, ont produit des textes pleins de qualités. Il y a même eu des répercussions sur l'expression orale qui a également progressé.

Il n'y a pas à démontrer les avantages de l'ALFONIC pour l'enseignement du français aux enfants d'immigrants puisqu'il assure la mise en place du système phonologique.

N.B. — Le mot « Alfonic » est déposé et l'alphabet protégé par le copyright. La forme et le nombre des signes ne sauraient en être modifiés en plus ou en moins.

L'« Alfonic » peut, avec l'accord du détenteur des droits, être réalisé dans des styles typographiques différents.

alfonic

(alphabet pour l'apprentissage de la lecture du français)

« déposé »

Alfonic (alphabet de base)		Ortho-graphe	Alfonic (compléments facultatifs)		Alfonic (alphabet de base)		ortho-graphe
a	as	as			f	fil	fil
	pɑt	pâte	â	pât	v	va	va
e	ete	été			t	tic	tic
	perdu	perdu			d	dur	dur
-è	etè	était			n	nu	nu
i	isi	ici			s	sali	sali
o	oral	oral				asi	assis
	mo	mot			z	raze	rasé
ô	ôb	aube			h	hoc	choc
	sôj	sauge			j	java	java
œ[1]	pœr	peur			c	calcul	calcul
	nœtr	neutre	œ	nœtr		celc	quelque
	brœbi	brebis			g	gato	gâteau
u	unir	unir				gi	gui
w	wvrir	ouvrir			r	ravi	ravi
ẽ[2]	sẽ	sain			l	lac	lac
	hacẽ	chacun	œ	hacœ	y	yoga	yoga
ã[2]	sã	sang				fiy	fille
õ[2]	sõ	son				fiyœl	filleul
p	papa	papa			-ñ	peñ[3]	peigne
b	baba	baba			ni-	anio	agneau
m	miel	miel				panie	panier

© Charles Peignot 1973

17 septembre 1973

Variantes proposées pour la machine à écrire :
1. x au lieu de œ.
2. ẽ, ã, õ au lieu de ẽ, ã, õ.
3. ñ ou ny au lieu de ñ.

Au niveau de l'initiation poétique, la possibilité de noter les « e muets » selon qu'ils sont prononcés ou non favorise l'appréhension de la forme prosodique (du vers).

En ce qui concerne le choix des formes graphiques, il reste à voir si les enfants, livrés à eux-mêmes, réagissent mieux à la réalité physique des sons ou à leur réalité fonctionnelle : **perdu** doit-il être reproduit « physiquement » comme /pèrdu/ (avec /è/ pour [ɛ]) ou « fonctionnellement » comme /perdu/, avec le signe /e/ indifférencié notant [e] ou [ɛ] là où le choix entre les deux est dicté par le contexte ou indifférent. Le choix par certains enfants de graphies phonétiques comme /pèrdu/ peut avoir été déterminé par une présentation initiale du type « Ecrivez /è/ quand vous prononcez [ɛ] » au lieu de « Mettez un accent sur /e/ à la fin des mots quand vous prononcez [ɛ] et non pas [e] » (1).

Les enseignants s'inquiètent des interférences possibles entre ALFONIC et orthographe. Il ne semble pas qu'il y ait là de sérieux inconvénients. Il suffit de prendre quelques précautions pour que les deux systèmes soient maintenus bien distincts : c'est pourquoi les textes en ALFONIC seront toujours présentés dans des formes typographiques très différentes : l'aspect général doit constituer un signal : « Attention, nous utilisons l'ALFONIC ». Dans l'écriture manuelle l'ALFONIC sera réalisé en script, la graphie orthographique en cursive. L'ALFONIC, lorsqu'on en viendra à l'orthographe, permettra de pratiquer « le doute orthographique » préconisé par la méthode du Sablier et jugé utile par de nombreux enseignants, mais l'enfant pourra aller de l'avant dans sa rédaction, faisant du codage orthographique une phase finale de son travail. Il ne se croira pas obligé d'aller chercher, pour un mot rare, les graphies les plus complexes possibles. Des conventions graphiques du type crochets, barres obliques ou soulignages permettront, dans la phrase créatrice de faire coexister orthographe et ALFONIC. On évitera ainsi des formes anarchiques comme **syrenne, siraine, cireine**, etc. pour le très simple **sirène** /siren/

Les problèmes que l'on rencontrera seront précisément ceux que pose le système phonologique lui-même.

(1) Ce dernier paragraphe est emprunté à « une graphie phonologique à l'école », p. 35.

Il s'agit maintenant de passer à l'expérimentation et à une étude serrée de ce que peut apporter l'ALFONIC comme outil pédagogique.

Cette expérimentation se heurte aux difficultés que rencontre toute expérimentation en matière d'enseignement : mobilité des enseignants, instabilité des populations scolaires, méfiance des parents, difficulté de réaliser une filière d'expérimentation de la maternelle au C.P. et au-delà avec coopération des enseignants des divers niveaux entre eux et avec leurs inspecteurs : en effet, l'expérimentation ne doit pas être imposée, elle doit être voulue par ceux qui la font, mais elle doit aussi se faire dans un climat de sécurité vis-à-vis de l'administration et des familles.

La Commission Antoine a pour mission d'affronter ces problèmes aussi bien que les problèmes théoriques ou pédagogiques proprement dits.

Un groupe d'étude a été constitué : ce groupe prépare actuellement une plaquette à l'intention des enseignants : on y présentera les rudiments théoriques qui semblent devoir être connus pour mener à bien l'expérimentation, et l'on proposera un matériel utilisable dans les classes, à partir duquel les enseignants pourront développer leurs travaux. On montrera aussi comment présenter aux familles une expérimentation ALFONIC.

Le groupe étudiera les modalités d'expérimentation de l'ALFONIC dans toute la France, pour le moment, d'abord la région parisienne, la région d'Aix-Marseille : il est probable qu'on devra, dans cette région, retenir la distinction **brin** ~ **brun** et accorder une attention particulière au problème du « e muet ».

Dans un temps ultérieur, le groupe d'étude s'efforcera d'évaluer l'apport de l'ALFONIC, en particulier dans ses rapports avec le passage à l'orthographe, tant du point de vue de la lecture silencieuse et rapide que du point de vue de la production écrite.

Les enseignants qui souhaiteraient promouvoir des expérimentations ALFONIC sont priés de se mettre en relation avec la Commission Antoine, pour que leur soient communiqués tous documents, au fur et à mesure de leur parution. La Commission pourrait envisager, dans un proche avenir, des stages d'étude et de recherche.

Stage national, PARIS, janvier 1969

IMPORTANCE DES DONNEES DE LA LINGUISTIQUE DANS LA PRISE DE CONSCIENCE DE LA LANGUE

Communication de M^me^ STOURDZÉ
(Centre International d'Etudes Pédagogiques, SÈVRES)

J'ai une certaine appréhension à parler devant vous et cela pour plusieurs raisons. D'abord, j'ai l'impression de ne pas avoir grand chose à vous apporter parce que nous ne travaillons tout de même pas dans des domaines absolument identiques : vous vous intéressez à de très jeunes enfants, et moi je travaille surtout avec des adultes ; vous enseignez le français — quand vous l'enseignez — en tant que langue maternelle, et moi en tant que langue étrangère. Mais, nous allons voir que ces contrastes apparents nous sont utiles au niveau de la linguistique. Autre raison d'être un peu impressionnée : le titre de cet entretien me paraît assez présomptueux : « Importance des données de la linguistique dans la prise de conscience de la langue ».

Or, je ne suis pas spécialiste de Linguistique ; je suis linguiste — avec un l minuscule — c'est-à-dire que j'ai été professeur de langues étrangères pendant toute ma vie, mais je ne suis pas Linguiste — avec un L majuscule — c'est-à-dire spécialiste en Linguistique, et j'avoue que je suis un peu gênée parce que ce que je vais faire va peut-être paraître affreusement hérétique et superficiel à ceux d'entre vous qui m'ont donné l'impression d'être au cœur des problèmes du structuralisme.

Enfin, je me sens aussi un peu confuse d'avoir à parler après des exposés comme ceux que nous avons eu la chance d'écouter.

*
**

J'ai divisé mon entretien en un certain nombre de parties :

Une première partie, consacrée surtout à des réflexions à propos de la linguistique, que j'ai intitulée : « la linguistique et les enseignants » — les modestes enseignants et praticiens que nous sommes, vous et moi, chaque jour.

Le deuxième point abordé sera : « quels sont certains traits caractéristiques de la linguistique ? » (je les connais peut-être mal parce que je n'ai pas le temps de me recycler, alors que certains jeunes, eux, peuvent lire les livres récents de linguistique et suivre des cours). Je ne parlerai que des traits de la linguistique contemporaine qui m'ont frappée personnellement dans mon enseignement et qui ont infléchi progressivement mes méthodes de travail (il y a trente ans que j'enseigne, j'ai d'abord enseigné l'Anglais, puis depuis 20 ans le français comme langue étrangère).

D'abord, et parce que je crois que vous êtes comme moi « celui qui anime une classe », je mettrai en évidence le sentiment, l'intuition profonde de l'aide que la linguistique peut apporter dans le domaine de la communication et dans celui de l'expression. On se rend compte, à l'heure actuelle, qu'on ne peut plus enseigner une langue — qu'elle soit maternelle ou étrangère — sans avoir la lumière de la linguistique. Ces sentiments, cette intuition sont très profonds, mais — et je dois le dire tout de suite — l'initiation à la linguistique moderne a été et continue à être pour moi extrêmement difficile. Difficile pour deux raisons. Une première difficulté réside dans les problèmes de terminologie : à partir du moment où l'on se plonge dans des livres de linguistique, ou si l'on assiste à un certain nombre de stages de recyclage, on est affolé — et moi-même en particulier — par la terminologie. Mais peut-être qu'en faisant un effort, on pourrait s'y accoutumer. C'est évidemment une forme de science qui est difficile ; il faudrait pouvoir assister à des cours suivis et travailler en équipes.

Deuxième point à préciser (peut-être vais-je choquer certains — mais je veux parler sincèrement, honnêtement) : non seulement la linguistique est difficile, mais nous en attendons **tout.** Cependant, elle en est encore elle-même à l'état de recherche, dans les théories linguistiques en particulier, et il

y a certains domaines qui, me semble-t-il, n'ont pas encore été explorés.

Demain, nous entendrons une collègue nous parler des recherches de la linguistique dans le domaine phonologique — c'est à peu près un des seuls domaines où l'on soit vraiment allé déjà loin. Mais, dès que l'on essaie de faire une véritable étude linguistique dans le domaine du vocabulaire, de la syntaxe (pour employer les mots traditionnels) et surtout dans le domaine de la signification, on a l'impression que tout le monde cherche mais — ce n'est d'ailleurs pas un reproche — ces chercheurs n'ont pas toujours le temps de nous aider et, de plus, ils le disent bien haut, ils ne sont pas allés aussi loin qu'ils le voudraient.

Enfin, il faut aussi bien le savoir, il y a des tendances très différentes. Pour nous, ici, en France, « linguistique », « structuralisme », c'est un peu la même chose. Mais si l'on va aux Etats-Unis — et j'ai eu la chance d'y aller souvent, et à un moment où la recherche de la linguistique et de la linguistique appliquée était là-bas très en avance sur ce qui se passait chez nous — on se rend compte que nous sommes toujours à un point qui est dépassé ailleurs, particulièrement aux Etats-Unis.

Au fond, en ce qui concerne le professeur qui s'efforce de faire l'application de la linguistique à l'heure actuelle, il y a tout de même des tendances très différentes — entre le structuralisme, les tendances transformationnelles, distributionnelles et bien d'autres encore.

Troisième point : il ne faut pas que je triche, je suis professeur, parce que je continue à faire des cours à des étrangers, mais depuis un certain nombre d'années j'anime un groupe de recherche avec des professeurs étrangers qui viennent assister à mes classes et avec lesquels nous discutons sur les méthodes. Donc, je ne suis pas uniquement praticienne, je fais un tout petit peu de recherche au niveau de la linguistique appliquée. Eh bien ! on voudrait bien que les linguistes qui font des études derrière leurs bureaux nous aident. On ne leur demande pas évidemment la « pâture » qu'on va donner à la classe, mais, lorsqu'on discute avec eux, lorsqu'on leur parle de nos problèmes, le dialogue n'est pas toujours facile. Ce n'est pas qu'il y ait mauvaise volonté d'un côté ou de l'autre, mais c'est que nos expériences sont absolument différentes, nos buts absolument différents. C'est pourquoi nous, professeurs de « français langue étrangère », ce que nous attendons depuis des années est très, très difficile à mettre sur pied. Entre les linguistes qui vont faire une étude des états de la langue dont je vous parlerai tout à l'heure, très simplement, et nous qui avons à l'enseigner, il doit y avoir des intermédiaires : les « linguistes appliqués » qui pourraient comprendre ce que disent les linguistes, mais qui connaîtraient aussi les conditions et problèmes au travail de l'enseignant. Etre linguiste me paraît assez facile, si on a une vocation de chercheur. Et être enseignant ? Hors de la classe, en stage comme nous sommes en ce moment, nous nous posons beaucoup de questions. Dans la classe, je ne m'en pose plus autant : si ça ne marche pas, j'essaie que ça marche, et quand ça marche, je suis bien contente. Mais ce que nous voulons, c'est renouveler notre enseignement, c'est le perfectionner, sans pour cela le « révolutionner ». Au fond, nous n'avons pas le temps d'avoir le dialogue avec les linguistes, il nous faudrait des intermédiaires, consacrant leur temps à voir comment on applique la recherche, davantage de ces « linguistes appliqués » qui sont à la fois linguistes et praticiens. Ce n'est pas facile !

Il faut excuser ce préambule, mais j'ai voulu vous dire qu'en ce qui me concerne, j'ai, d'une part, une espèce de soif de connaître la linguistique, mais d'autre part une grande méfiance des dogmes. CHOMSKY — tout le monde en a entendu parler — à une conférence nationale aux U.S.A., l'année dernière a commencé par dire aux professeurs de langue : « Vous attendez depuis dix ans que toute la vérité vous vienne de la linguistique. Eh bien ! c'est tout à fait faux. Tournez-vous ailleurs ! La linguistique s'intéresse aussi à la traduction, peut-être à la traduction automatique, peut-être à d'autres problèmes. Donc n'attendez pas tout de la linguistique ».

Au fond, nous qui enseignons — ou plutôt, car j'ai horreur du mot enseigner, — nous qui animons des classes, nous sommes comme des accoucheurs, des guides, aidant les gens à réagir dans un contexte donné ; il est certain que la linguistique doit nous apporter des choses, mais toutes les théories de l'apprentissage, pour les professeurs de langues étrangères, commencent à apparaître aussi importantes, sinon plus importantes, que les données mêmes de la linguistique. Je ne voudrais pas choquer nos collègues linguistes, mais je crois qu'il ne faut pas se dire, quand on enseigne une langue, que tout va se résoudre par la linguistique, par la structure et par les exercices structuraux.

Ceci étant posé, voici mon opinion : quel est le problème que nous avons eu, nous, professeurs de « français, langue étrangère » — parce que je crois qu'au fond, c'est de nous qu'est venue une certaine prise de conscience ? Disons les choses comme elles sont : je crois qu'en France, depuis 30 ou 40 ans, on n'enseignait pas les langues étrangères comme on les enseigne encore dans certains pays, c'est-à-dire : « Prenez votre livre, lisez et traduisez ! ». Je crois que lorsque j'ai appris l'anglais, il y avait déjà une méthode directe — rappelons-nous nos classes de 6e, de 5e. Au niveau de ces classes, l'enseignement — à part quelques exceptions qui confirment la règle — était un enseignement oral mais... un enseignement **oral** de la langue **écrite** ! On ne mettait pas les élèves en état de dialogue, mais on s'efforçait de leur faire apprendre la langue autrement que par la traduction.

Je voudrais ici faire la différence entre langue orale et langue parlée (tout dépend d'ailleurs des gens qui utilisent cette expression). Voici l'opposition que, personnellement, je fais entre « langue parlée » et « langue orale ». La récitation, c'est de la langue orale, lire un texte, c'est de la langue orale, mais, lorsque nous rencontrons quelqu'un dans la rue — et là je reviens au problème des signes, des gestes, des attitudes — nous nous trouvons en situation de dialogue. Soit par le geste, soit par ma propre façon de m'exprimer, moi qui suis émetteur locuteur (ou qui suis « l'appel ») je vais provoquer une réponse et cela dans tout un contexte de gestes, « en situation » et c'est ça le dialogue, ça que j'appelle la **langue parlée**.

Donc, nous nous rendons compte que, même si nous faisions un grand effort pour que nos élèves s'expriment oralement — et ce que moi-même et d'autres faisions n'était pas si mauvais — nous les guidions dans un apprentissage de la langue orale bien plutôt que de la langue parlée. Or nous avons eu la révélation, grâce à la linguistique, **qui est vraiment l'étude de la langue parlée**, de ce qu'il convenait de faire : non l'apprentissage de la langue orale avant la langue écrite mais surtout l'apprentissage de la langue **parlée** avant la langue **écrite.** Alors se posait le problème : qu'est-ce que la langue parlée ? Il faut avouer que les seuls qui peuvent nous donner une réponse, ce sont les linguistes. Certes, les linguistes ne refusent pas de s'intéresser aux problèmes de la langue écrite, mais, en fait, ils ont pris des options et donnent priorité à tel type d'étude — justement, à l'heure actuelle, à l'étude de la langue parlée dont nous avons tant besoin. Peut-être serait-il bon de savoir — ou de se rappeler — que SAUSSURE, chef de file de la linguistique, avait été l'élève de DURKHEIM et avait profondément subi l'influence de l'école sociologique. Aussi s'était-il rendu compte que le langage est avant tout un phénomène social, collectif. Dans certains milieux défavorisés, les enfants, rentrant à la maison, ne trouvent pas un interlocuteur, et de ce fait, ne s'expriment pas. On ne parle pas seul ! Parler veut dire, en principe, s'adresser à quelqu'un. Le langage est un ensemble de signes conventionnels, échangés par des individus qui appartiennent à une même collectivité. Il est certain qu'il y a d'une part l'émetteur, le locuteur, d'autre part l'auditeur, le récepteur. Si l'auditeur n'est pas très attentif au message de la langue parlée, il perd tout. A côté de l'influence de l'école sociologique, SAUSSURE a été très influencé par l'école psychologique de la perception de la forme, car il fallait bien se rendre compte, essayer d'analyser ce qu'on perçoit. Là, je vais simplifier : ce que nous percevons avant tout, ce sont des différences. Je pense qu'en phonologie ceci est particulièrement frappant. Pour nous qui enseignons le français à l'étranger, il est certain que tout notre enseignement est fondé, aussi bien pour la phonologie que pour la syntaxe et le vocabulaire, sur **un système d'oppositions.**

Si je dis « il chante » ou « ils chantent » oralement, on se demande : qui chante ? « Pierre », ou « Pierre et Jean ». Si, au lieu du verbe chanter je prends le verbe descendre, je dis « il descend » ou « ils descendent ». Vous, Français, vous saisissez la notion du nombre, mais pour un étranger ? Imaginez que vous, vous appreniez le chinois ! Vous vous rendez compte combien cette opposition est minime ! Mais je ne vais pas arriver au domaine des morphèmes et des phonèmes... Vous allez me dire : les verbes du 1er groupe — mais « il habite », « ils habitent » ? Quelquefois l'opposition est flagrante, quelquefois elle ne l'est pas. A ce moment-là on est obligé d'avoir autre chose dans le contexte. Il est certain que la Linguistique est une partie de la sémiologie, c'est-à-dire de la science des signes, et que, à partir de là, on est au cœur même des relations qui existent entre « signifiants » et « signifiés ». Pendant longtemps, je me suis dit : pourquoi employer des mots si compliqués ? Pourquoi au lieu de signifiant-signifié, ne pas parler des rapports entre « forme » et « contenu » ? Il y a pourtant une différence, me semble-t-il, c'est que

« forme » et « contenu » donnent des notions statiques, alors que l'on vous a parlé de l'importance des rapports existant entre les éléments. Donc il ne s'agit pas d'une forme et d'un contenu, mais vraiment du « code » par rapport au « message ». Ces termes expriment assez bien les relations existantes.

⁂

On en arrive à la deuxième partie : quels sont les traits caractéristiques de la linguistique qui m'ont frappée personnellement, et qui, d'une certaine façon, ont infléchi les méthodes de travail ? Je dois dire qu'ayant été, au début de ma carrière, institutrice, puis professeur d'anglais, puis professeur de français langue étrangère, je suis grammairienne de formation et j'aime la grammaire. Mes élèves aussi ont aimé la grammaire, mais il faut parfois brûler ce qu'on a adoré : les linguistes et la linguistique m'ont appris que la grammaire traditionnelle est avant tout un enseignement normatif. « Voilà ce qu'il faut dire, voilà ce qu'il faut faire ». C'est un peu choquant car je considère que les enseignants ne doivent pas être des juges mais des guides. Or, la linguistique n'est pas une étude normative de la langue, mais une **étude descriptive.** On constate ce qui existe.

D'autre part, quelle que soit notre formation, au moment où nous avons été formés, dès qu'on parlait « grammaire » on pensait « histoire de la langue » et évolution au niveau philologique, étude diachronique. La linguistique, elle, décrit un état de langue à un moment donné. Ce n'est pas une étude diachronique à travers le temps, mais une **étude synchronique.** C'est extrêmement intéressant lorsqu'on enseigne le français langue étrangère puisque ce n'est pas la langue de Molière qu'on doit enseigner, mais le français de 1950, ou de 1960, ou de... 1969 ! Donc la linguistique étant une étude descriptive, ce qu'elle décrit ce sont des « états de langue ». On peut même employer ici le terme « niveaux de langue », mais attention ! Beaucoup de personnes emploient cette expression « niveaux de langue », mais avec des acceptions différentes (les linguistes, en particulier parlent de niveau phonologique, de niveau morphologique, etc.). En disant moi-même « niveaux de langue », je me place sur le plan suivant : nous, Français, lorsque nous allons voir « A bout de souffle » où Belmondo s'exprime dans une langue que je qualifierai de « populaire » (il s'agit d'une histoire de gangsters !) nous le comprenons, bien que nous ne nous exprimions pas comme lui. Je dirai donc que cette langue populaire représente un certain niveau de langue (1).

D'un autre côté il y a les textes littéraires — peut-être avec vos jeunes élèves vous ne les utilisez guère — mais cependant il se peut que vous leur fassiez apprendre « Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait dans son bec un fromage... ». C'est adorable et ce serait très dommage que nos enfants ne le connaissent pas. Mais prenons garde ! ce n'est pas un modèle linguistique, car si je dis : « Madame Stourdzé, sur une chaise assise, tenait en sa main un stylo », il est certain que ma phrase ne correspond pas à la langue courante actuelle. Ces textes, nous les comprenons, nous les aimons, mais ce n'est pas cette langue que nos élèves doivent utiliser. **Ce que vous voulons, c'est donner un instrument à nos élèves et il faut découvrir quel est le niveau de langue à leur proposer.** Il y a la langue classique et la langue contemporaine : cette opposition se fait sur le plan diachronique. Mais, au niveau de la langue contemporaine il y a, d'un côté une langue extrêmement instinctive, la langue populaire, et de l'autre côté une langue extrêmement élaborée, même si elle donne l'impression du naturel, et qui est la langue littéraire qui est création artistique. (Nous le savons bien, l'art consiste à donner l'impression du naturel à force d'artifices !) Ce n'est ni la langue populaire, ni la langue littéraire que nous voulons donner à nos élèves comme instrument de communication et d'expression. Entre les deux, il y a « le bon usage ». Mais un Français qui donne l'impression de suivre ce bon usage peut, suivant son interlocuteur, suivant l'heure de la journée, suivant sa propre humeur, c'est-à-dire suivant la situation où il se trouve, employer sans choquer qui que ce soit une tournure qui, reprise à un moment différent, apparaîtrait alors comme déplacée. Ainsi, un Français, pour exprimer son ignorance, répondra, par exemple à ses enfants sur le point de partir en classe « Ché pas » ou « J'en sais rien », à un collègue de bureau suivant son interlocuteur ou simplement suivant son humeur « ché pas » ou « je n(e) sais rien », mais à un supérieur « je n(e) sais pas »

(1) Voir note p. 307.

ou, dans certains cas « Excusez-moi, Monsieur, je ne saurais vous l(e) dire ».

Il faut donc admettre qu'au niveau du bon usage, il est nécessaire de distinguer au moins trois « sous-niveaux » de langue :
langue familière, langue courante, langue soignée.

La langue familière, utilisée en famille, avec des amis, dans l'intimité, est une langue très spontanée, peu réfléchie, influencée, certes, par la langue populaire ; on pourrait la considérer comme une sorte de langue populaire « filtrée » grâce à des habitudes acquises par l'éducation.

S'opposant à la langue familière, la langue soignée, choisie, soutenue, ne continue-t-elle pas (moins peut-être que par le passé) à être notre lot, en particulier si nous avons à écrire un article de revue ou une thèse, ou si nous devons faire une conférence ou un exposé oral. Car, pour être assuré que notre message sera compris d'autrui, ne « choisissons-nous pas » « avec soin » l'expression qui nous semble la plus juste, la construction qui nous paraît la plus claire ? Là encore, on peut parler d'élaboration, mais sans qu'il y ait création artistique, comme nous l'avons vu pour une page littéraire. Et si notre langue familière est influencée par la langue populaire, notre langue soignée, elle, est souvent influencée par l'étude que nous avons pu faire de textes littéraires.

Entre les deux se trouve le troisième « sous-niveau » du bon usage que nous qualifierons de langue courante (ou quotidienne).

Si quelqu'un s'exprime en langue courante et dit : « Je n(e) suis pas v(e)nu parce que j'étais fatigué », alors qu'à ce moment-là, autour de lui, des Français s'expriment en langue familière, ou inversement en langue choisie, personne n'est choqué. Mais qu'il emploie une expression familière « j'étais claqué, j'suis pas v(e)nu » ou choisie « mon absence d'hier a résulté d'un excès de fatigue », alors que dans son entourage on s'exprime en langue courante, à ce moment-là on ressent comme une fausse note.

Voici quelques exemples, parmi bien d'autres, d'expressions qui appartiennent, nous semble-t-il, à un sous-niveau de langue bien déterminé à l'intérieur même du bon usage :

1) Familier : être déboussolé. Courant : être perdu. Soigné : être désorienté, être déconcerté.

2) Familier : rudement bon. Courant : très bon.

3) Familier : alors. Courant : donc. Soigné : aussi (+ inversion).

4) Courant : j'étais très heureux qu'il comprenne. Soigné : j'étais très heureux qu'il comprît.

5) Familier et courant : **des** beaux enfants. Soigné : **de** beaux enfants.

Comme semble le prouver ce dernier exemple « des beaux enfants », fréquent en langue familière, s'entend aussi dans une conversation courante alors que la transformation de **des** en **de** devant un adjectif se fait presqu'automatiquement dès que l'on prend la plume, même pour écrire en langue courante. Reste donc un dernier problème, et non le moindre. Langue courante parlée et langue courante écrite ne sont pas constituées par des éléments toujours interchangeables : ce que l'on écrit en langue courante peut en général être dit ; par contre, certains tours de la langue courante parlée sont difficilement acceptables dans un message écrit en langue courante sans qu'il soit même question de langue choisie.

Dans une conversation en langue courante, l'omission de « ne » devient de plus en plus fréquente : « j'crois pas » ne choque guère lorsque nous l'entendons ; à vrai dire, nous n'y prêtons même plus attention. Par contre si nous écrivons une lettre (en langue courante bien entendu), il ne nous vient pas à l'esprit d'utiliser ce genre d'orthographe, et si quelqu'un s'avise d'écrire « je crois pas », « il connaît rien à l'affaire », c'est une incorrection grave qui nous saute aux yeux. Qui de nous n'emploie en parlant — et fort souvent ! — des tournures pléonastiques, telles « mais pourtant », ou exclamatives du genre « qu'est-ce qu'on s'est amusé ! », constructions qui passent difficilement en langue écrite ? Si la forme « ça » a envahi la langue courante parlée, elle ne fait que commencer à se glisser très timidement dans la langue courante écrite. Quant aux termes de vocabulaire que nous n'hésitons guère à employer verbalement nous nous bornons à citer quelques exemples parmi tant d'autres : « un bus, un truc, formidable, épatant, ne vous en faites pas, être collé à un examen, goupiller, etc. ».

Si la langue courante parlée, sorte de langue familière filtrée, reste encore naturelle et spontanée, bien que moins instinctive que cette langue familière, la langue courante écrite, elle, parce que écrite, permet des temps de réflexion et des re-

tours en arrière, donc des choix, c'est-à-dire une certaine forme d'élaboration qui va s'accentuant aux niveaux de la langue soignée, puis de la langue littéraire.

Un de nos grands problèmes, c'est justement de savoir situer les différents niveaux de langue, en particulier le « corpus » de la langue écrite et de la langue courante parlée qui constituent essentiellement le moyen de communication que nos élèves doivent posséder. Ce que nous attendons avec grande impatience ce seraient des sortes d'inventaires constitués grâce à des linguistes. Or, ces inventaires sont encore très peu nombreux. Nous n'avons, par exemple, aucun inventaire des expressions qui sont uniquement populaires, ou qui appartiennent à la langue parlée courante et à la langue écrite courante — celle qu'on utilise lorsqu'on écrit à ses proches. Par conséquent, nous n'avons pas des critères de références, mais nous avons « le bon sens » — et c'est un avantage pour les Français enseignant le français à des étrangers (avantage que n'ont pas les professeurs étrangers enseignant le français à leurs compatriotes).

Tout cela est très fluctuant, parce que telle expression peut donner dans un certain contexte l'impression d'être trop familière, mais, dite avec une intonation particulière, elle peut très bien passer. Par ailleurs, ce que, moi, je considère comme courant, certains de mes collègues à barbes blanches le considéreraient comme trop familier. Ce que je trouve trop familier, mes fils de 20 et 25 ans le considèrent comme parfaitement courant. La notion de normes est une notion très difficile !

Il nous faudrait, non seulement des inventaires objectifs mais aussi l'opinion de gens qui disent, avec un certain courage : ceci appartient à tel ou tel niveau de langue. Certains dictionnaires commencent à le faire (par exemple le dictionnaire du français contemporain, de Larousse, et le « Petit Robert »). Malgré tout, cela reste une chose très difficile, puisque, aussi bien, le contexte a une telle importance !

Bref, la linguistique est une étude descriptive d'un certain état de langue — donc on voit bien l'intérêt du problème des niveaux de langue.

Troisièmement — Quelque chose a été pour moi très éclairant. Dans l'enseignement secondaire, pour l'enseignement de la langue (je ne parle pas de la littérature) on a fait souvent certaines études séparées, et peut-être sous forme d'inventaires, surtout au niveau du vocabulaire (synonymes, antonymes) des formes et de la syntaxe. C'est dire que l'étude était très inventorielle et devenait quelquefois même une espèce d'étiquetage. Très souvent on était satisfait quand les élèves étaient capables de donner des étiquettes à certaines natures, à certaines fonctions au niveau de la grammaire, ou de donner des étiquettes au niveau du vocabulaire en fournissant simplement une expression équivalente. C'était, en somme, une étude inventorielle, et finalement très statique. Or, les linguistes refusent cela absolument puisqu'ils s'intéressent avant tout à la langue parlée. Il ne s'agit pas de connaître les différents éléments qui nous permettent de parler, mais il s'agit, pour les linguistes de décrire, d'expliquer comment ces éléments réagissent les uns par rapport aux autres.

Je vais prendre l'image d'une machine : quand vous conduisez une voiture, ou quand vous appuyez sur le bouton d'un ascenseur, vous n'êtes pas tellement intéressés par la nomenclature des différentes pièces du moteur. Vous appuyez sur le bouton numéro 3 et vous êtes contents d'arriver au 3e étage. Vous appuyez sur le démarreur de la voiture et vous êtres sûrs que la voiture va démarrer. Donc il est certain que — comme nos collègues l'ont précédemment montré — lorsque quelqu'un arrive, vous tend la main et vous dit : « Comment allez-vous ? » vous ne devez pas être obligés de penser : « Il faut que je réponde avec un pronom de la 1re personne, etc. ». Il faut avoir une réponse automatique à ce stimulus : « Très bien, merci » ou « Je vais très bien... ». Et cette réponse automatique va appartenir à un certain niveau de langue, suivant la situation dans laquelle on se trouve.

Il ne faudrait pas dire qu'autrefois nous ne voulions pas que nos élèves utilisent la langue (au fond notre objectif était bien qu'ils soient capables de l'utiliser), mais maintenant nous sommes conscients qu'**utiliser la langue écrite, d'une part, et la langue parlée, d'autre part, cela représente des apprentissages absolument différents.** Alors, qu'autrefois on avait une espèce de pressentiment, maintenant nous en avons une conscience nette et claire. L'apprentissage de la langue parlée, « c'est faire en sorte que nos élèves soient capables de **faire fonctionner** la langue ». Puisque la langue parlée est une suite d'éléments qui fonctionnent les uns par rapport aux autres, il faut que nos élèves réagissent à des signes (comme celui de l'ascenseur) mais au niveau de la communication, c'est-à-

dire qu'au lieu d'être une étude inventorielle et statique, nous arrivons à une étude fonctionnelle. Cela ne veut pas dire qu'on cherche des fonctions, mais on doit faire en sorte que les élèves « fassent fonctionner » les éléments. Une étude fonctionnelle est donc une étude qui devient dynamique. Les éléments que nous avons à enseigner (car il y a quand même des éléments dans cette langue parlée comme l'a montré M^lle^ LE ROCH) ne sont pas du tout des éléments isolés, ils deviennent de véritables petits éléments fonctionnels, c'est-à-dire des petits systèmes. C'est peut-être cela qu'on appelle une structure.

Donner une définition de la structure ? Bien des gens en ont donné. J'ai essayé de reprendre certaines choses qui me semblaient satisfaisantes. Pour moi, au niveau de l'enseignement d'une langue, la structure dans la langue parlée est une espèce de moule dans lequel on coule une certaine substance lexicale. De quoi est formée cette substance lexicale ? d'éléments qui, non seulement **fonctionnent** les uns par rapport aux autres, mais **existent** à ce moment-là uniquement les uns par rapport aux autres. Exemple : « an » et « année ». Pour nous, Français, il n'y a aucun problème : nous savons que si nous employons « an » ou « année » cela représente 365 jours. Mettez-vous à la place d'un étranger : pourquoi dans certains cas « an » et « année » peuvent se substituer et dans certains autres cas c'est obligatoirement « an » ou obligatoirement « année » ? C'est uniquement par rapport au contexte, si vous réfléchissez bien. On ne demande pas : « Depuis combien d'ans êtes-vous ici ? ». On ne répond pas : « Depuis plusieurs ans mais « Depuis combien d'années ? », « Depuis plusieurs années ». Cependant on peut répondre : « Depuis trois ans.. ». Si nous voulons arriver à une certaine règle de fonctionnement nous nous rendons compte ici que c'est la notion de nombre défini et de nombre indéfini. Pour la jeune génération il semble que cela aille de soi, mais les représentants de ma génération se sont posé des questions semblables — et l'on ne trouve aucune réponse, ni dans les grammaires, ni dans les dictionnaires —. La linguistique, dans ce domaine, nous a permis une méthode de travail, en nous montrant que les mots n'existaient pas parce qu'ils ont une définition, mais qu'ils existaient, qu'ils étaient utilisés parce qu'ils fonctionnaient dans certains types de relations avec d'autres mots dans différents moules.

Or, chaque moule possède un certain nombre de propriétés que vous connaissez bien. D'abord, à l'intérieur d'un moule : « Pierre regarde le tableau, Paul regarde le tableau, Paul regarde le mur », vous avez des possibilités de substitution. La deuxième propriété du moule, ce n'est pas cette substitution « à la verticale » mais c'est, vous le savez, une propriété d'expansion (je veux éviter de parler de paradygmes et de syntagmes).

Tout le monde connaît ce genre de chose : « Répondez tous ensemble, cela vous réveillera un peu... « Pierre cherche un appartement tranquille ». Répétez... Ensuite « Pierre qui est grand cherche un appartement tranquille » puis ajoutez « avec difficulté ». Bon, vous avez dit beaucoup de choses, et nous pourrions allonger cela d'une façon extraordinaire, c'est-à-dire qu'un moule — employons les termes traditionnels — recevra un verbe, un sujet, un complément, mais ce moule peut toujours s'allonger (il y a toujours un groupe sujet et un groupe objet). Un moule a des propriétés d'expansion.

Mais les termes peuvent aussi se combiner d'une manière tout à fait différente. A l'intérieur du moule même, on peut arriver à avoir ce qu'on appelle une transformation des éléments les uns par rapport aux autres, le moule, lui, étant toujours identique.

Ce sont les trois grandes propriétés d'une structure : **substitution, expansion, transformation.**

Deux choses peuvent être remarquées de façon frappante. La première c'est ce que l'on peut appeler le « rendement » d'un moule.

« Pierre regarde le tableau noir ». Ce type de moule a un rendement immense, parce que vous pourrez remplacer Pierre par Paul, ou « Paul et Jean », avoir un type de sujet tout à fait différent, d'objet tout à fait différent et si vous enlevez « regarde » vous pouvez mettre « efface le tableau noir », « essuie le tableau noir ». On remplace « le tableau noir » par « les meubles ». On a « Pierre essuie les meubles », mais, au fond, sur le plan du sens, vous avez changé quantité de choses. Quand vous dites qu'« un mari aime sa femme », c'est exactement le même type de moule où les éléments fonctionnent de la même façon. Ce type de moule, je vous le disais, a un très grand rendement.

Par contre, il y a des phrases avec lesquelles il n'est guère possible de faire des combinaisons. Par

exemple ce que l'on trouve souvent dans les toutes premières leçons d'un livre de français langue étrangère « La salle de classe a 4 mètres de long et 3 mètres de large », c'est un type de structure qui ne se prête guère à des combinaisons, un type de structure d'un rendement extrêmement pauvre. Lorsqu'on va parler de la « fabrication » des exercices structuraux, il faudra donc, non seulement savoir ce qu'est la langue parlée, mais aussi savoir choisir les structures en laissant de côté les structures qui ont un « rendement » pauvre.

Autre chose à remarquer : ce que Monsieur DUBOIS appelle la « grammaticalité ». Ce fut pour moi une révélation. Prenons, par exemple, le problème de la forme passive. Voici une phrase : « Le jardin a été détrempé par les dernières pluies ». C'est une phrase que l'on dira facilement. De même « Cette terre est bien cultivée ». Mais « Ma montre a été remontée par moi » ? Grammaticalement la phrase est correcte, mais jamais un Français ne dirait cela. Je ne peux pas non plus la laisser dire par un élève étranger. Donc cette phrase n'a pas de grammaticalité. D'autre part, direz-vous qu'« un passant a été renversé par une voiture » ? Oui, et beaucoup plus facilement, d'après M. DUBOIS, que « cet enfant a été renversé par un camarade ». Dans son type d'analyse, il découvre que la forme passive possède de la grammaticalité, très souvent avec deux notions : la première, c'est la notion d'une action commencée dans le passé et terminée dans le présent : « Le jardin est détrempé... est cultivé ». La deuxième notion, à laquelle nous ne sommes pas encore très bien habitués, c'est « être animé » ou « être inanimé », c'est-à-dire que la forme passive possède cette grammaticalité lorsque le sujet est animé mais que le complément prépositionnel est inanimé ; elle la possède moins dans le cas contraire.

Cet après-midi, en groupe de travail, nous parlerons des exercices structuraux, de leur fabrication, leurs avantages et leurs limites, mais, ce matin, je voudrais préciser que l'on doit faire une grande différence entre « exercices structuraux » et « méthode structurale », car, à mon avis, n'importe quel exercice — vocabulaire, préparation de dictée, étude de textes, peut être fait en méthode structurale.

Je n'ai guère le temps de vous en parler mais je vous ai apporté quelques documents qui vous éclaireront sur ces questions. Je veux vous préciser que, à partir du moment où — influencés par tout cela — nous avons voulu donner à nos élèves des outils d'expression, qu'il s'agisse d'exercices structuraux, de dialogues dirigés, qu'il s'agisse de reconstitutions de textes, nous nous sommes rendu compte à quel point apprendre une langue parlée nécessite un entraînement systématique. Vous n'avez pas tout à fait les mêmes problèmes, évidemment, bien que, ainsi que vous me l'aviez dit, certains enfants parlent très peu hors de l'école.

Le mot « entraînement » fait penser à une forme de comportement physique. Ainsi, tout ce qui se fait en méthode structurale est plus ou moins fondé sur la répétition, en partant d'une répétition simple pour aboutir à des répétitions beaucoup plus complexes. Une chose a beaucoup gêné le professeur que je suis : dès qu'on parle de répétition, on pense à la monotonie, à la saturation, et cela semble contraire à ce que nous cherchons : l'expression spontanée. **Mais il ne peut y avoir expression spontanée si les gens n'ont pas à leur disposition des instruments de communication qui ne peuvent être acquis que systématiquement.** Nous en arrivons tous au même point.

Il faut trouver l'équilibre entre l'entraînement systématique et la spontanéité de l'expression, et cela, je crois franchement que ce ne sont pas les linguistes qui le trouveront pour nous, ce ne sont pas les psychologues qui le trouveront pour nous, **c'est nous-mêmes, dans nos classes, qui pouvons le trouver.**

Ce qui m'a gênée aussi, c'est qu'en méthode structurale, tout est fondé, malgré tout, sur une certaine contrainte, les questions sont des questions contraignantes — vous pouvez vous en rendre compte en lisant mon article sur « la reconstitution de textes » (1). Dans la question, il y a toute la structure de la réponse, pour que les élèves la manipulent, la manient. Cela me semble une nécessité, comme de faire des gammes mais, en même temps, c'est absolument contraire à ce que je cherche avec mes élèves. Car, pour moi, ce que je cherche, c'est que mes élèves aient un sentiment de liberté dans la classe. Or, mon enseignement donne parfois l'impression d'être contraignant et c'est un vrai problème de conscience pour moi ; car si dans d'autres domaines, il y a des gens qui pensent qu'il est nécessaire d'obliger autrui à faire ou à ne pas faire certaines choses, c'est justement le contraire de tout ce à quoi je crois, le contraire de la compréhension

(1) Voir note p. 307.

et du respect d'autrui. C'est donc là aussi qu'il faut arriver à trouver un équilibre. C'est un problème grave, car cela débouche sur la question des rapports entre les élèves et le professeur. Même si nous renouvelons nos méthodes d'enseignement et le contenu de l'enseignement, nous qui croyons à notre métier, nous devons faire travailler nos élèves dans un certain climat, afin qu'ils se rendent compte qu'on s'efforce de les aider à s'exprimer. Il pourra y avoir des périodes d'entraînement intensif, peut-être certains se rebifferont-ils au début, mais par la suite, ils accepteront.

Aussi bien pour le contenu de notre enseignement que pour le nœud relationnel avec nos élèves, il faut trouver l'équilibre entre certaines contraintes et la liberté.

Pour conclure, je peux avouer que j'ai eu, et que j'ai encore parfois des moments de découragement ; on s'aperçoit que plus on va de l'avant, moins on sait de choses, surtout quand on entend des spécialistes. Mais quand je suis devant mes élèves, je ne pense plus à ces choses, je suis « en fonction », je suis « en structure » avec mes élèves. Il se crée alors un courant assez extraordinaire, certaines idées que j'ai entendu énoncer dans des stages me permettent d'infléchir mon enseignement. C'est pourquoi je voudrais vous remercier parce que, grâce à tout ce que j'ai entendu ici, je vais exploiter certaines idées et essayer de les adapter à mon propre enseignement. Je crains, par contre, que dans tout ce que j'ai dit, il y ait bien peu de choses qui puissent vraiment vous aider.

REMERCIEMENTS A M^me^ STOURDZE

par M^me^ LAURENT-DELCHET

Je remercie Madame STOURDZE, car elle vient de faire passer dans sa communication la qualité d'une expérience parfaitement lucide et sincère. Elle a évoqué les problèmes qui sont les siens et fondamentalement, ils sont aussi les nôtres.

Grâce aux documents complémentaires qu'elle veut bien, dès aujourd'hui, nous confier et qui concernent les exercices structuraux, nous disposerons dans nos groupes de confrontation d'une excellente plate-forme de discussion.

Dans notre groupe de recherche « langue parlée - langue écrite », lorsque M^me^ MADONIA, linguiste attachée à notre service, nous a proposé certaines formes d'exercices « structuraux » susceptibles d'intéresser sa recherche personnelle pour l'enrichissement et l'analyse d'un « corpus » de faits de langage enfantin, il est bien certain que les praticiennes du groupe ont réagi.

Cette forme d'entraînement leur paraissait aller à l'encontre de leur pédagogie qui se fonde essentiellement sur le respect de la spontanéité enfantine (à condition qu'elle soit considérée comme une FONCTION).

Il y a là un problème, une antinomie dont la réduction est difficile et délicate pour la pédagogue, c'est vrai.

Comment concilier cette volonté de libérer et de protéger la spontanéité des enfants et cette exigence de les entraîner d'une manière plus « systématisée » (qu'on m'excuse du terme) à maîtriser les structures fondamentales de leur langue ?

Vous avez, Madame, soulevé ce problème et vous avez magistralement défini le terme de « structures » quand il s'applique à la langue parlée et à la langue écrite.

Nous possédions, les uns et les autres, un bagage de réflexion sur ce sujet ; nous disposions d'un certain nombre de définitions plus ou moins satisfaisantes.

C'est la première fois ce matin, — et cela m'apparaît clairement — que quelqu'un a donné de la « structure » une définition qui puisse être communiquée à toutes nos praticiennes en étant assuré d'être compris.

De cela aussi, je voulais vous remercier très vivement, très chaleureusement.

(1) — « Les niveaux de langue »,

— « De la reconstitution à l'explication de texte », in Guide Pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, sous la direction d'A. Reboullet. — Paris, Hachette, 1971.

THEORIE ET PRATIQUE
PROBLEMATIQUE D'UNE RECHERCHE

Linguistique (phonologie) et enseignement (français - langue maternelle à l'école maternelle)

par Anne-Marie HOUBEDINE, U.E.R., Poitiers

On sait combien sont discutés, mis en cause les rapports linguistique et enseignement. On se souvient des polémiques nombreuses qui contestent non seulement l'apport de la théorie linguistique, mais le rapport même à établir entre cette théorie et la pédagogie : cela va d'ailleurs jusqu'à nier son existence en tant que théorie scientifique.

On comprendra aisément que cela n'est pas notre point de vue. Linguiste engagée dans la recherche pédagogique, notre problème est autre : penser l'articulation : théorie linguistique ↔ enseignement du français langue maternelle ; et plus précisément, introduire la théorie phonologique. A cet égard, le travail de l'équipe de CHOISY-LE-ROI (terrain expérimental I.N.R.D.P.) nous paraît exemplaire.

***

A - Travaillant nous-mêmes dans les équipes I.N.R.D.P. 1er degré, essentiellement en C.P. nous avons éprouvé le besoin de prendre contact avec l'école maternelle pour cerner l'acquisition phonologique des enfants.

Nous avons agi alors dans ce lieu avec essentiellement deux objectifs :

1) prise de connaissance d'un état de l'acquisition phonologique chez l'enfant ; classes testées : section des moyens, section des grands ;

2) prise de connaissance (par le test) que nous avons construit de la « conscience phonologique » de l'enfant.

Il ne sera pas ici question de ce deuxième objectif, ce qui ne veut pas dire qu'il est dédaigné mais qu'il devient objet d'un autre propos. En effet, ce deuxième objectif nous paraît important (malgré la difficulté de construire une épreuve) pour l'utilisation éventuelle de la graphie phonologique ; celle-ci ne peut être envisagée, à mon sens, que si l'enfant est capable d'analyser la chaîne sonore produite (1).

B - Notre méthode d'intervention fut essentiellement, oserons-nous dire « psychologique » (critiquant par là d'un geste sévère l'intervention la plus fréquente de certains psychologues dans les écoles par un (ou plusieurs) test(s) ponctuel(s) sans lien avec le passé, le présent pédagogique de l'enfant) et ce test, bien sûr, nous donna quelques résultats qu'on peut signaler brièvement (2) mais surtout nous montra son in-

---

(1) A ce niveau, il nous faut signaler le travail de Guislaine Maury (RECHERCHES PEDAGOGIQUES 57) qui, conduit sur une grande échelle, devrait s'avérer un des plus intéressant, parmi ceux que nous connaissons à ce jour. Il reste encore à l'articuler dans le lieu classe.

(2) *Premiers résultats.* Remarque préalable : le travail ne fait que commencer et se poursuit ; on prendra donc ce qui suit comme une ébauche : on ne peut attendre de ces premiers résultats autre chose que la démonstration de la complexité des problèmes et la nécessité de poursuivre la recherche.

Nous avons travaillé au niveau des archiphonèmes vocaliques /i/ /a/ /u/
puis /o/ /y/ /e/ /∅/
par des oppositions présentant chaque trait

ex. : /tir/, /tur/ (antériorité - arrondissement)
/ta/ /tu/ (degré d'aperture),

et pour les consonnes — oralité, nasalité, ex. : *boule, moule* et — voisement, ex. : *boule, poule*

en essayant de vérifier (chiffrer — cela fera l'objet d'un travail) avons-nous dit :

1) l'acquisition phonologique des enfants, leur degré de réussite, l'ordre de leur acquisition, et

2) la conscience — non explicite ou explicite — passage à un métalangage — que pouvait en avoir l'enfant.

1. Les résultats confirment en gros une progression entre 4 et 6 ans de l'acquisition avec des inégalités selon les traits pertinents :

— degré d'aperture (1er acquis),

— difficulté pour l'antériorité par rapport à la postériorité ou à l'arrondissement,

ex. : /i/ apparemment plus difficilement acquis que /u/ et /a/ (≠ de Jakobson)

et selon la position du phonème : les difficultés sont plus grandes à l'initiale et dans les dissyllabes qu'à la finale des monosyllabes.

Autres résultats : acquisitions premières : degré d'aper-

suffisance, non du point de vue même d'où il était construit, car à ce niveau-là on peut penser qu'il s'agit d'un outil, mauvais encore mais perfectible, mais son **inadéquation** par rapport au lieu d'intervention : la classe, et le travail à y opérer sur des sujets en constante transformation : les enfants.

Le test ponctuel dont nous nous sommes servis n'est peut-être pas totalement à dédaigner qui établit une sorte de carte à un temps précis, mais tant de variables sont négligées voire ignorées... ! et il ne donne aucun moyen (ce n'est pas son but certes) d'intervenir pédagogiquement ou de contrôler l'apport pédagogique. Or c'est de cela que nous avons besoin. D'où un travail d'élaboration spécifique à demander aux psychologues des équipes, dans ce lieu du 1er degré d'intervention spécifique, nouveau qu'est la classe. Cela qui permet de contrôler (?) la recherche. Quant au linguiste, à lui aussi d'être « nouveau » dans ce lieu d'intervention.

C - Et comme nous le disions plus haut, alors l'exemple de la recherche de Mme Perron nous semble d'une efficacité rare sur le terrain expérimental de CHOISY (cf. dossier ci-inclus).

— Introduisant d'une façon pragmatique, efficace la théorie phonologique et toujours de **façon pédagogique**, *cf.* les comptines, les jeux...

— Vérifiant son introduction, son apport donc l'efficace de l'intervention (3).

— Intervenant alors nouvellement, plus spécifiquement selon les enfants.

D - Le premier objectif que nous nous fixions est alors rempli et mieux, car **pédagogiquement.** Sans plaquage de la théorie linguistique dans le comportement pédagogique. Mais par **production** dans ce lieu même (acquisition et dépassement de la théorie linguistique son apport possible pensée, vécu) et **transformation** alors (grâce à cette théorie linguistique même) du lieu lui-même.

— **Pratique pédagogique** enfin, réelle, condition sine qua non de la recherche. Nous entendons par pratique ici le concept marxiste (4) et non le simple comportement pédagogique que masque souvent (on en a eu dans les équipes I.N.R.D.P. 1er degré

---

ture — arrondissement et postériorité, apparemment plus faciles que antériorité et rétraction.

Exemple : les oppositions /i/ ~ /u/ n'obtiennent pas d'aussi bonnes performances que /u/ ~ /a/ chez les enfants de 4 ans à 5 ans et par contre les mêmes que /o/ ~ a/ et /u/ ~ /o/. Ce qui semble témoigner de la possibilité d'une acquisition rapide de /o/ voire /y/ — les oppositions les plus difficiles — (celles qui obtiennent moins de réussite : /e/ ~ /Ø/ — /Ø/ ~ /o/ et /p/ — /b/ comme on pouvait s'y attendre).

2. *Conscience phonologique*

Les enfants peuvent être classés en deux grands groupes, eux-mêmes subdivisés selon les résultats obtenus :

A) Sur les phonèmes acquis, *conscience phonologique non explicite* :

a) L'enfant ne sait que répéter les paires et ne sait rien en dire malgré la question :
« c'est pareil »,
« c'est pas pareil ? ».

b) L'enfant en répétant les paires répond à la question. *Notons* que lorsqu'il y a réponse, 98 % de réponses donnent *c'est pareil*, soit notation de la ressemblance *syntagmatique*.

c) Comme le groupe b, mais l'enfant essaie de parler cette ressemblance (très rare avant 5 ans, fréquent vers 5 ans 1/2).

B) Sur les phonèmes acquis, *conscience phonologique s'explicitant* :

a) Comme A — C, mais l'enfant n'a plus besoin de la répétition et pour certaines paires prend l'initiative du *« c'est pareil »*.

b) Comme B.a et sait répondre aux deux questions : *« c'est pareil et pas pareil »*.

c) Comme B.b et passe de lui-même à l'analyse : *« ça c'est pareil et ça — c'est pas pareil »* (analyse de la substance de la différence.

REMARQUE : La conscience phonologique progresse certes avec l'âge mais on ne peut se référer au seul âge pour distinguer les enfants dans les groupes.

---

(3) Reste peut-être le problème de la classe témoin (ou bien ?).

(4) « Par *pratique* (x) en général, nous entendrons tout processus de *transformation* (x) d'une matière première donnée déterminée, en un produit déterminé, transformation effectuée par un travail humain déterminé, utilisant des moyens (de « production ») déterminés. Dans toute pratique ainsi conçue, le moment (ou l'élément) *déterminant* (x) du processus n'est ni la matière première, ni le produit, mais la pratique au sens étroit : *le moment du travail de transformation* (x) *lui-même, qui met en œuvre, dans une structure spécifique, des hommes, des moyens et une méthode technique d'utilisation des moyens* (xx). »

(Louis Althuser, « Pour Marx », Maspero, Paris, 1965, p. 167.)

(x) Souligné par l'auteur — (xx) Souligné par AMH.

un exemple récent : juin 1973) l'emploi pompeux, inutile, de ce terme (5).

— **Pratique de la recherche** où se retrouveront dans ce lieu nouveau, enseignants, linguistes, psychologues, sociologues, psychanalystes (pourquoi non ?), etc. pour un **travail** commun. Des spécialistes bien sûr mais qui ne seront plus alors fétichistes représentants de leur spécialité, qui, certes, on le sait, les constitue en tant que sujets sociaux — mais cela : spécialistes et en même temps autres : producteurs à **part égale** d'un nouveau travail.

Cela suppose une bonne part de dialectisation de soi et de son rapport à sa spécialité et aux autres. Est-ce possible ? pensable ? ou utopique ?

Utopie **nécessaire**, sans quoi la recherche, l'innovation tomberont dans le piège du petit technocratisme de bon aloi qui toujours nous menace tous.

***

Donc, ces quelques mots pour réaffirmer que la science x : ici la linguistique, peut apporter beaucoup, apporte beaucoup à l'enseignement. En cela elle (sa théorie, sa méthode) est irremplaçable ; mais elle apporte d'autant plus qu'elle est alors interrogée nouvellement, du lieu même où elle doit intervenir ; alors son application pensée devient pratique, efficace.

De là d'ailleurs peut-être, de ce lieu, surgiront de nouvelles questions adressées à la théorie linguistique elle-même. Est-elle donc si arrêtée déjà qu'elle ne puisse être questionnée, se questionner ? ce que font toutes sciences.

Alors l'interdisciplinarité cessera d'être un vain mot, se développant dans le travail commun.

N'avons-nous pas tous à y gagner ?

(5) Différencions *réellement* comportement et pratique.

IV. - APPROCHE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE DES PROBLÈMES

Stage national, MARSEILLE, janvier 1970

LA GENESE DE L'ACTE GRAPHIQUE ET SES DIFFICULTES

METHODES ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE

par M^me^ AUZIAS, attachée de recherches à l'Institut national d'études et de recherches médicales

L'exposé s'appuie sur des graphies d'enfants que M^me^ AUZIAS analyse

L'écriture a trop souvent été considérée comme une activité servile, un mal obligatoire, une punition qui entraîne le dégoût. Elle a été considérée comme une activité mécanique qui consiste à tracer des lettres.

Peut-on dire qu'écrire, c'est tracer des lettres ? En fait cela n'est qu'un aspect de l'écriture. Les lettres ne sont pas de simples dessins abstraits, elles sont des symboles, qui groupés forment des mots qui ont un sens.

L'écriture, tracé de lettres, ne peut être dissociée de sa fonction qui est la transcription du langage parlé. Et si ce moment de la genèse de l'écriture, où l'enfant n'apprend qu'à écrire des lettres, est très important, on ne pourra dire cependant que l'enfant écrira vraiment que lorsqu'il pourra tracer quelques mots sous la dictée ou s'exprimer directement sans aide.

Mais cette expression doit rester communication, c'est un des aspects essentiels de l'écriture, et ceci implique que l'on utilise des signes conventionnels, un code qui transcrit les sons de la langue.

Cette codification est apprise lors de tout apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

STADES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE

Partons des gribouillis que l'enfant trace sur les murs, sur un papier (ils peuvent être de purs jeux graphiques où l'enfant prend autant de plaisir à manipuler un instrument qu'à laisser une trace).

1^er^ stade

Entre 1 an et 3 ans, l'enfant gribouille puis interprète ce qu'il a gribouillé — (Wallon l'appelle la période **du simulacre de l'écriture**).

C'est une première intuition de la transcription du langage oral. Ce n'est pas vraiment une écriture pictographique, ni idéographique car dans ces écritures primitives les signes ont un sens qui s'est peu à peu codifié, ce sont des signes que l'enfant trace d'une façon spontanée.

Dans ce simulacre de l'écriture il y a déjà l'intentionalité à transmettre un message, et un début de symbolisme. Ce gribouillis, sous la discipline de l'enseignement de la lecture deviendra véritable écriture.

Ce n'est que vers 3 ou 4 ans que se différencient les tracés qui ont une intention d'écriture et les tracés qui ont une intention de dessin.

2^e^ stade

La copie :

— copie servile avec un modèle tout proche ;

— copie à distance.

M^me^ AUZIAS communique des documents sur le développement de l'écriture depuis le gribouillage jusqu'à l'écriture d'enfants de 15 ans.

Vers 4 ans l'enfant essaye parfois spontanément de copier des lettres, il essaye de recopier une série

de mots juste en-dessous : c'est **la copie terme à terme.**

Il y a déjà là une possibilité d'analyse du modèle dans ses éléments et dans leur succession. Ceci implique que l'enfant a bien acquis les rapports de voisinage et de séparation qui sont les premiers rapports topologiques.

La copie à distance — se fait avec un certain décalage par rapport au modèle et nécessite un va et vient du regard qui est une activité très formatrice préparant à l'écriture et à la lecture.

L'enfant doit décomposer et transporter mentalement l'image de chaque élément un à un et dans l'ordre. C'est le transport de l'image qui est vraiment le début de la représentation et le point sur lequel elle s'appuie.

Pour aider l'enfant à franchir cette étape de la copie d'éléments graphiques, on peut imaginer toute une série d'intermédiaires :

— Petits cartons sur lesquels sont tracés les mêmes traits qu'il n'a donc pas à refaire, mais à reconnaître et à ordonner. Le modèle étant loin il doit faire l'effort du transport visuel du modèle à la copie.

— Avec les mêmes petits cartons, autre exercice qui consiste à transporter les éléments un par un vers le modèle.

On peut aussi aider l'enfant, lorsqu'il va transcrire avec son crayon, en faisant appel au geste (technique utilisée en rééducation auto-motrice), le geste étant un intermédiaire entre la forme vue et la transcription qu'on va faire au crayon. Les représentations spatiales sont des démarches de représentation et de direction qui sont très facilitées par l'utilisation du corps. Dans certains cas privilégiés le geste peut même être une liaison intermédiaire entre la lettre, le signe et le son : c'est le cas de :

« O » - forme ronde qui appelle un geste rond du bras ;

« O » qui est émis par la bouche en rond.

Mais pour la majorité des lettres et sons il y a le problème énorme de l'arbitraire entre le son que l'on entend et la forme que l'on trace.

Cette copie à distance est faite avec aisance entre 5 et 6 ans, et sert autant pour la lecture que l'écriture (orientation, déroulement du tracé).

L'observation des enfants de grande section nous a appris que l'âge intervient beaucoup, lorsqu'il s'agit de faire une tâche d'une certaine complexité, et que derrière l'âge il y a les niveaux de maturation sur le plan moteur et sur le plan représentation de l'espace. Il est à peu près certain pour la plupart des enfants, que leur proposer d'écrire des mots avant 5 an, c'est les mettre devant une tâche pour laquelle ils n'ont pas une maturité suffisante.

Il est donc préférable avant cette période de consacrer beaucoup de temps aux exercices préparatoires. En tant que rééducatrice, par rapport à l'évolution motrice de l'enfant et à son niveau de maturation, je pense devoir dire qu'on ne doit pas faire écrire en moyenne section.

Les exercices préparatoires doivent être en rapport avec les facteurs de développement de l'écriture qui sont multiples :

— facteurs généraux :
  de personnalité
  de maturité affective
  de stabilité d'attention
  de niveau intellectuel

— facteurs de développement de l'écriture :
  latéralité
  motricité
  représentation de l'espace.

Sur le plan de la latéralité : plus elle est homogène plus les conditions sont favorables sur le plan de l'écriture. Pour les enfants qui ont une tendance à la gaucherie deux problèmes se posent : le problème du choix de la main et pour ceux qui écrivent de la main gauche un problème d'adaptation de l'écriture à leur latéralité. C'est en grande section que ce choix doit se faire et il faut trouver des instruments qui leur facilitent la tâche.

Sur le plan de la motricité : le problème du développement moteur est capital dans le développement de l'écriture car il joue sur un plan général d'habileté ou de malhabileté. La légèreté du mouvement à acquérir, implique toute une série d'exercices préparatoires (utilisation de la peinture, de gros instruments pour que la main ne se déforme pas et que la dimension du tracé soit assez grande).

Une attention particulière doit être portée à la position des doigts. L'utilisation d'instruments trop petits risquent de cristalliser une mauvaise position naturelle quelquefois due à la maladresse.

Sur le plan de la représentation de l'espace.

Les exercices préparatoires ont pour but de rendre les enfants conscients de leur schéma corporel et des différentes parties de leur corps. D'autres exercices consistent aussi à se diriger dans une direction indiquée, et à l'intérieur de cette direction de le faire selon un certain sens.

LES METHODES

Différents problèmes soulevés

— Choix de la méthode :

méthode globale très complète ;

méthode synthétique plus simple et qui permet de bien montrer, lettre à lettre dans quels sens elles peuvent se tracer.

— Technique de la liaison entre les lettres.

— Problème des réglures des cahiers scolaires.

— Hauteur de l'écriture.

⁂

Préparer à l'écriture en grande section c'est apprendre à regarder, à situer l'écriture sur le plan spatial et commencer l'initiation au symbolisme des sons, à la relation son-forme.

Au cours préparatoire il faut faire la relation très précise entre le son et la lettre, entre des groupes de sons et des groupes de lettres ; c'est une étape extraordinairement complexe et importante. Ecrire c'est alors retrouver les formes à écrire à partir des mots entendus, sans modèle sous les yeux (le modèle c'est une image mentale que l'enfant doit se recréer).

Le langage écrit devient une activité symbolique élaborée qui suppose la lecture. La formulation du langage intérieur et sa transcription est un moment de joie pour l'enfant car il comprend qu'il est capable d'écrire n'importe quoi et de communiquer avec n'importe qui.

On arrive à une sorte de maximum d'efficience avec le minimum d'effort lorsqu'on saisit les moments féconds et qu'on ne cherche pas à les anticiper, qu'on suscite des activités — cette activité est très importante — activités manipulatoires, transports manuels, transports visuels, qui jouent un grand rôle dans l'élaboration des images mentales.

Reste aussi toute la part de l'observation des enfants car ce sont eux qui vous apprennent ce qu'il y a à faire pour les aider.

⁂

Suit une discussion d'où il ressort qu'il paraît artificiel de séparer les étapes. Il y a une préparation globale de l'activité aussi bien de lecture que d'écriture et qui requièrent les mêmes types d'exercices, à savoir : faire prendre à l'enfant conscience de son corps, conscience d'autrui, de la direction, de l'espace qui est autour de lui.

Ces activités préparatoires peuvent commencer très tôt et à partir d'un certain moment seulement on peut entreprendre un apprentissage précis sur des techniques précises.

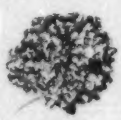
Le problème de la posture de l'enfant ?

L'attitude générale relève en outre de la personnalité. Les jeunes enfants ont besoin d'une base de sustentation très grande pour maintenir leur équilibre encore fragile. Ils ne peuvent pas décoller leur torse de la table, c'est un besoin physiologique jusqu'à 9 ans. A cet âge où l'acquisition tonique est importante beaucoup se redressent.

Les pieds doivent être posés par terre, pas de jambes ballantes, tout le tronc appuie sur la chaise.

L'appui et la place de la main qui n'écrit pas jouent un grand rôle dans l'écriture et évoluent avec l'âge.

⁂



Stage national, PARIS, mars 1971

LES FACTEURS NON LINGUISTIQUES DE L'ECRITURE

PROBLEMES DE GENESE ET DE MATURATION PROBLEMES DES LIAISONS INTER-FONCTIONNELLES

par Liliane LURCAT, chargée de recherches au C.N.R.S.

Les recherches que j'ai entreprises depuis une dizaine d'années font suite aux travaux en collaboration avec M. WALLON qui ont porté :

a) Sur le dessin de l'enfant.

b) Sur le schéma corporel que nous avions étudié comme le rapport entre l'espace du corps (ensemble des gestes) et l'espace environnant (espace dans lequel se déploie le geste).

J'ai repris le problème de la genèse de l'acte graphique comme une **projection de l'espace corporel dans l'espace graphique.**

(Projection de l'espace des bras que mon mari m'a aidé à formaliser en termes « d'espace de configuration »).

Je vais introduire un certain nombre de concepts que j'essaierai de définir au fur et à mesure.

La méthode de recherche m'a été enseignée par M. WALLON : c'est essentiellement une méthode d'observation basée sur l'analyse déductive du matériel — c'est-à-dire, sur les documents recueillis, soit au cours de l'observation pure, soit au cours d'observations expérimentales. D'après WALLON, les éléments que nous saisissons à l'aide du matériel ne sont que des « moments » de cette genèse dont nous ne pouvons pas saisir le continuum. Le travail du psychologue généticien consiste à **imaginer** une évolution dont il ne saisit que certains moments et pour la reconstituer « faire un bond dans l'abstrait » (Wallon).

C'est une méthode qui suppose une longue observation. Il faut avoir vu beaucoup d'enfants dessiner avant de reconstituer une genèse.

Quelques idées-clés chez WALLON

• Selon WALLON, il n'y a pas de causalité simple dans le domaine des sciences humaines, il y a **pluricausalité** (c'est-à-dire qu'un même phénomène a toujours plusieurs causes), ni de causalité homogène (c'est-à-dire de même nature que l'objet étudié), mais **causalité hétérogène.**

• **Exemple :** on trouve la causalité du graphisme dans la motricité, dans la perception, dans l'espace, dans la fonction symbolique, dans le langage, et **on ne peut pas réduire le graphisme à l'un de ces facteurs**, mais c'est l'intégration de ces différents facteurs qui fait apparaître une nouvelle forme de réalité qui est le dessin.

• Pour WALLON, l'**évolution** n'est pas continue : elle est **dialectique.** Elle se fait par changements qualitatifs ou **mutations**, qui font apparaître des changements dans la réalité que nous observons. Les **liaisons interfonctionnelles** sont la manifestation de ces mutations dans l'activité graphique.

• La liaison interfonctionnelle dans l'activité graphique est le fruit d'une intégration entre les différents facteurs.

• **Exemple** : au départ il y a le mouvement, puis la perception de ce mouvement. Dans la contradiction qui émerge à ce moment-là, contradiction principale entre motricité et perception, l'aspect principal de la contradiction est le mouvement. Il y a changement qualitatif, qui aboutit au fait qu'au lieu que l'œil de l'enfant ne fasse que « constater » le tracé produit, il parvient à guider sa main par la vue. Changement qualitatif : dans la contradiction entre motricité et perception, la perception devient le terme principal de la contradiction et la motricité **est intégrée à la perception, liaison interfonctionnelle entre mouvement et perception.**

Ma recherche a consisté à faire l'inventaire des principales liaisons interfonctionnelles qui s'établissent dans la genèse de l'acte graphique et qui permettent à l'enfant d'écrire. L'objet de ma recherche est la genèse individuelle de l'écriture. C'est l'écriture envisagée comme une fonction psychologique (de 1 an 1/2 à 11 ans). Mes recherches portent sur 2 grandes périodes :

a) période précédant l'apprentissage proprement dit et qui va jusqu'au dessin de la lettre avant que la signification ne soit intégrée ;

b) les liaisons interfonctionnelles au stade du langage écrit :

comment se fait la liaison avec les aspects phonétiques et sémantiques.

⁂

LES FACTEURS NON LINGUISTIQUES DE L'ECRITURE

L'ECRITURE, « fonction psychologique » (terme de WALLON).

L'activité graphique est une des grandes activités de l'espèce humaine. **J'essaie de la retrouver à l'échelle individuelle : comment chaque jeune enfant assimile-t-il en quelques années ce que l'humanité a mis des millénaires à trouver ? C'est une fonction psychologique, il existe des centres correspondants. La contradiction principale en psychologie est la** contradiction **entre** les aspects biologiques et les aspects sociaux. **La spécificité du niveau psychologique résulte de l'intégration des facteurs biologiques et des facteurs sociaux. Or, les facteurs sociaux évoluent constamment. Ce qui fait que l'être humain change c'est qu'il est amené à intégrer une réalité sociale qui est en constante évolution. Même dans la recherche que je fais depuis 20 ans je constate des différences au cours des années. L'être humain naît immature. Son système nerveux n'est pas achevé à la naissance et il achève de se construire en intégrant les aspects sociaux. « Supprimez la société, vous décortiquez l'homme » (WALLON). Les centres du langage sont d'origine sociale. Le cerveau suppose la société.**

Une fonction psychologique est une fonction qui intègre des aspects biologiques et des aspects sociaux.

⁂

Avec M. WALLON nous avons travaillé sur les dossiers de la consultation (2 000 à 3 000 dossiers) ainsi que sur des écoliers et des enfants présentés à la consultation.

D'après M. WALLON **l'activité graphique est le résultat des liaisons interfonctionnelles qui s'établissent aux 3 niveaux de l'activité :**

— niveau moteur ;

— niveau perceptif ;

— niveau de la représentation.

Dans ce schéma général j'ai voulu reprendre à la genèse, l'apparition des 3 niveaux et voir comment les intégrations se font.

J'ai entrepris l'étude longitudinale sur mes enfants : sur Hélène qui a 11 ans et que j'ai suivie quotidiennement de 1 à 7 ans, ainsi que sur mes jumeaux Pierre et Irène, pour approfondir certains aspects. Mon système conceptuel était très élaboré quand j'ai abordé l'étude de mes enfants (10 ans d'expériences préalables).

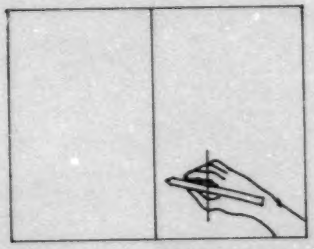
GENESE DE L'ACTE GRAPHIQUE

I. - NIVEAU MOTEUR DE L'ACTE GRAPHIQUE

J'ai entrepris l'étude sur ma fille Hélène âgée de 1 an 5 mois. — L'enfant étant sollicitée de travailler d'une main, puis de l'autre main, puis des deux simultanément.

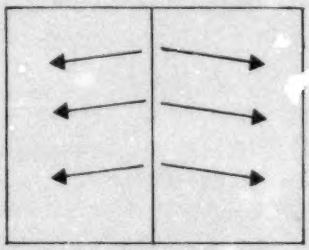
Le niveau moteur est caractérisé par une activité graphique **impulsive**, non contrôlée. Les caractéristiques des tracés au niveau moteur sont d'être symétriques pour les deux mains, par rapport au plan de symétrie du corps.

Le plan de symétrie du corps se projette dans l'espace graphique et le coupe selon un axe. Spontanément la main de l'enfant se met sur cet axe.



feuille en face de l'enfant - horizontale - axe projeté par le plan de symétrie du corps

Les premiers tracés sont :
direction gauche pour la main gauche ;
direction droite pour la main droite.



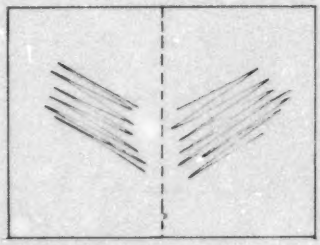
main gauche main droite

Le tracé se déploie vers la droite ou vers la gauche par ricochets.

1. Les tracés homo-latéraux

A ces tracés succèdent **des balayages** vers 20-21 mois.

a)

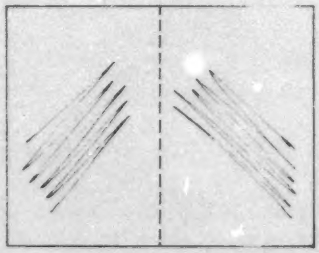


main gauche main droite

les mouvements sont symétriques
et vont de plus en plus vite

Il y a des balayages horizontaux et des balayages verticaux.

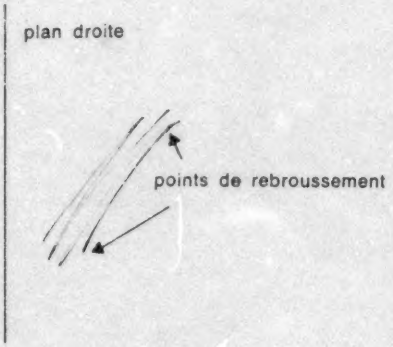
b)



Il est important de noter le type de tracés qui apparaissent d'abord parce que la **détermination des sens de courbure dépend de l'orientation des premiers tracés**. — C'est-à-dire qu'on a des balayages verticaux **ou** horizontaux. Le balayage horizontal dans le plan naît d'une rotation du bras autour de l'épaule, autour d'un axe vertical. Le balayage vertical naît d'une rotation autour d'un axe horizontal.

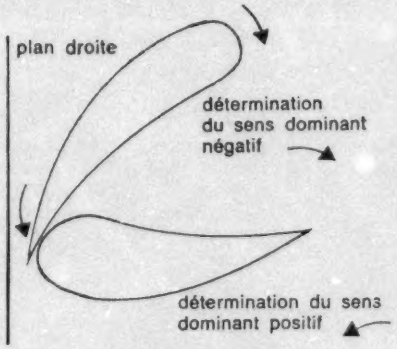
A ces balayages succèdent des tracés circulaires, après une série de courbes intermédiaires qui sont : les fuseaux.

c)



Cette courbe va s'épaissir et va prendre la forme d'un fuseau épaissi. — Ces fuseaux épaissis se caractérisent par un point de rebroussement. — A un moment donné un des points de rebroussement disparaît donnant des courbes en forme de poire.

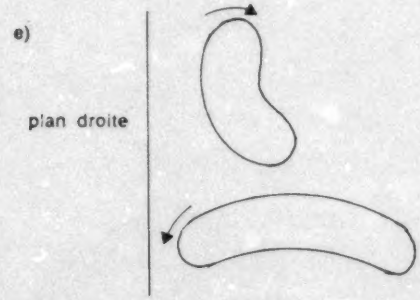
d)

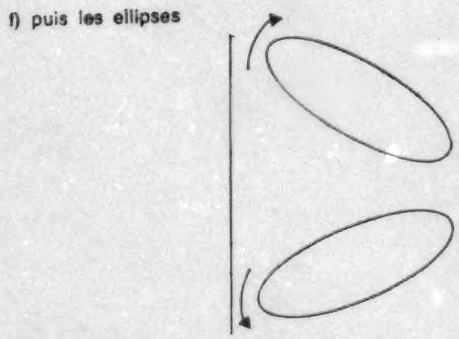


C'est à ce moment-là que se détermine le **sens de courbure** que j'ai appelé **sens dominant du tracé** et qui persiste pendant 2 ou 3 ans, au cours des-

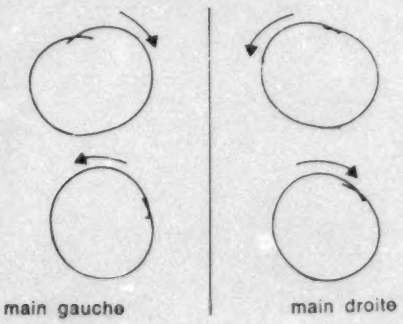
quels l'enfant dessine ses tracés courbés dans un sens dominant, **toujours le même** pour cet enfant.

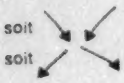
Puis disparition du 2e point de rebroussement. — La courbe prend la forme d'un haricot.





g) Enfin le cercle. — Les tracés circulaires sont toujours de **courbure symétrique** pour les 2 bras.





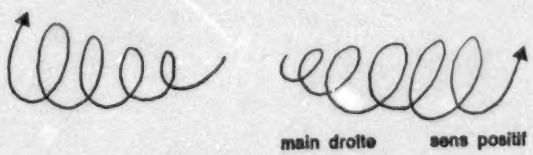
La détermination de la rotation qui fait passer d'un tracé rectiligne à un tracé circulaire se fait par **coordination des 2 mouvements** (horizontal/vertical). Les courbes intermédiaires sont des étapes de la coordination. Le sens dominant est très important car il **persiste.**

Si nous prenons la courbe élémentaire dans laquelle s'inscrit l'écriture elle s'inscrit dans une cycloïde de direction droite et de sens positif — elle naît d'une coordination entre une translation proximale et une rotation distale. La majorité des lettres est de sens positif, c'est pourquoi la cycloïde de sens positif est le modèle le plus simple de l'écriture.

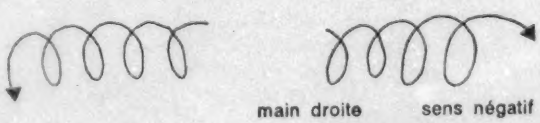
2. Les tracés hétéro-latéraux

Ensuite apparaissent **les tracés hétéro-latéraux ou gestes croisés** — fortuits d'abord. C'est au cours des mouvements de flexion qu'apparaît fortuitement la première boucle — (vers 20 mois chez mes jumeaux) — on ne peut donner d'âge car l'évolution peut être accélérée par le milieu familial ce qui fausse le problème.

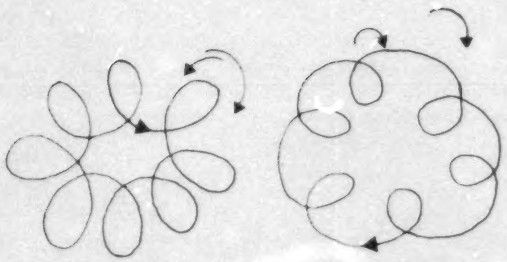
Puis vers 2 ans - 2 ans 3 mois **par émigration distale du mouvement, c'est la cycloïde allongée** qui conserve les mêmes caractères primitifs, par exemple chez Hélène sens dominant positif à droite, négatif à gauche



ou le contraire chez un autre enfant : Irène



enfin apparaissent l'**épicycloïde** ou la courbure locale (au niveau des boucles) et globale (au niveau d'ensemble) est la même,



épicycloïde
sens positif

hypocloïde
sens négatif

et l'**hypocycloïde** entre 3 et 4 ans, avec dans l'épicycloïde maintien du sens dominant parce que le sens de courbure est le même au niveau distal et proximal, alors que dans l'hypocycloïde il y a opposition de rotation au niveau proximal et au niveau distal. — Localement sens positif et globalement sens négatif, par exemple.

Ce sont des courbes qui **caractérisent le niveau moteur de l'acte graphique.**

3. Phénomènes de maturation qui accompagnent l'apparition de ces différents tracés

Au départ, dans les balayages et les fuseaux on observe un mouvement proximal.

Dans la cycloïde allongée il y a coordination entre un mouvement proximal qui donne la direction d'ensemble, et un mouvement distal qui donne la rotation :

mouvement proximal — qui est près du corps — direction (droite ou gauche) ;

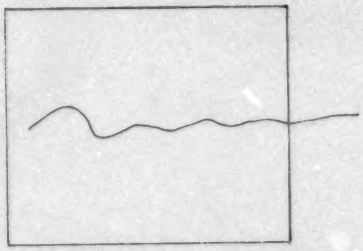
mouvement distal — qui est loin du corps — sens (positif ou négatif).

Il y a donc une spécialisation des mouvements qui apparaît avec la cycloïde allongée, c'est une courbe déjà savante. Pour que cette courbe apparaisse il a fallu une émigration proximo-distale du mouvement dont la manifestation essentielle est liée à la **maturation du fléchisseur du pouce** qui distingue nos tracés (qui peuvent être tronçonnés) de ceux du singe (qui ne peuvent être que continus). Quand le **fléchisseur du pouce entre en action vers l'âge de 2 ans** il permet le fractionnement du trait continu. C'est une étape très importante. En effet avec l'émigration proximo-distale, le freinage, le morcellement, les conditions kinesthésiques sont remplies pour que la vue puisse contrôler le mouvement.

⁂

II. - NIVEAU PERCEPTIF DE L'ACTE GRAPHIQUE

— Au départ le tracé n'est pas limité par l'espace graphique. L'extension du geste continue au dehors de la feuille :



— A partir de 1 an 8 mois le geste commence à s'adapter à l'espace graphique. — De 1 an 8 mois à 2 ans 3 mois (chez Hélène : l'âge n'indiquant pas un âge mental, ce qui est intéressant c'est **l'ordre** d'apparition des phénomènes) le tracé commence à se localiser dans l'espace graphique qui est distinct de l'espace de la table, ce n'est pas encore le contrôle du tracé, c'est celui du geste. Progressivement, on assiste au passage du contrôle du geste à celui du tracé. L'œil va d'abord suivre la main, puis la guider.

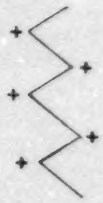
Il y a différents niveaux de ce contrôle :

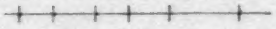
a) Contrôle simple : Il correspond à la possibilité de ramener la main vers un tracé déjà produit — il apparaît entre 2 ans 3 mois et 2 ans 6 mois. Il est précédé d'un contrôle du mouvement ou contrôle kinesthésique qui est réalisé lors de l'entrée en action du fléchisseur du pouce. C'est la condition kinesthésique permettant la réalisation du contrôle perceptif.

Les tracés typiques sont :

fermer le cercle

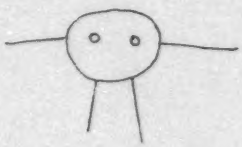
ou l'apparition de l'angle



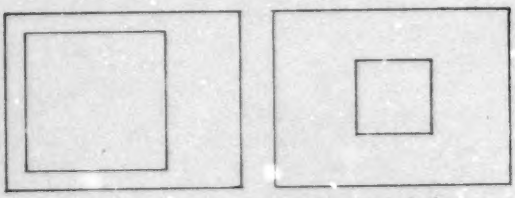


Il s'agit chaque fois de ramener la main à un tracé déjà produit.

Sur le plan de la figuration apparaît le bonhomme têtard.

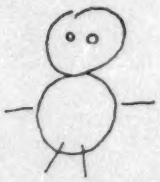


b) **Contrôle double** : Il correspond à la possibilité d'aller d'un tracé déjà produit antérieurement à un autre tracé déjà produit antérieurement. La forme correspondante est le carré, qui primitivement s'aide des bords de la feuille de papier, le cadre servant de support.



puis le carré émigre vers l'intérieur de la feuille

Apparaît alors le bonhomme avec un corps sur le plan figuration :



(cercles tangents extérieurement)

l'enfant trace quelquefois des chapelets

Ces contrôles, simple et double, correspondent à un **contrôle de type local.** Puis apparaît :

c) Contrôle par repère extérieur au tracé produit

L'enfant aligne les tracés par rapport au bord de la feuille (repère) ;

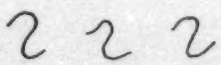
la courbe correspondante c'est la croix :

partir de rien pour aller vers rien

La croix apparaît entre 3 et 4 ans.

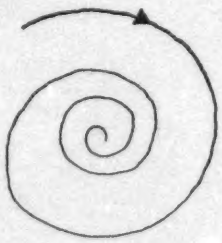
d) Contrôle des courbes : hybrides et arabesques

A 3 ans apparaît la double rotation : sens positif et négatif de chaque main dans un mouvement continu :



hybrides : simulacres d'écriture

et vers 3 ans 6 mois, la spirale qui est une courbe purement visuelle puisqu'il n'y a pas de chevauchement du trait. — C'est le contrôle continu de la courbe :

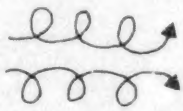


C'est une courbe très importante : le renversement de courbure dans le même geste est lié à la maturation des antagonistes (d'après A. TOURNAY).

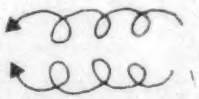
La cycloïde : c'est une forme.

Elle peut être :

direction droite, sens positif
sens négatif



direction gauche, sens positif
sens négatif



Quand vous guidez la main de l'enfant c'est un mouvement guidé associé à une forme : c'est un modèle kinesthésique.

Quand vous bandez les yeux c'est un **modèle kinesthétique** sans visibilité.

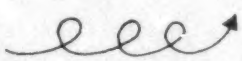
Quand vous montrez un modèle à l'enfant c'est un **modèle visuel** statique.

Quand vous dessinez la forme au tableau noir sous les yeux des enfants c'est un modèle visuel cinétique.

A la propriété géométrique de la courbe, correspond une propriété de la motricité : au groupe cinématique de la cycloïde correspond un groupe moteur.

En face d'un modèle (visuel ou kinesthésique) :

exemple



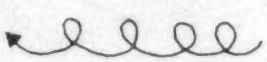
si l'enfant le reproduit, il y a identité (i).

Sinon il peut :

— renverser
la rotation (r)

— renverser
la translation (t)

— renverser
les deux (rt)



Il y a donc 4 possibilités de reproduction. On remarque qu'il y a dans la genèse, **précession de la forme sur la trajectoire.** — Un enfant est capable de copier une cycloïde avant d'être capable de respecter ses coordonnées spatio-temporelles

C'est cette propriété de la motricité qui explique qu'il y a des **renversements de trajectoire** au cours de l'apprentissage c'est-à-dire que **l'écriture en miroir correspond à cette propriété fondamentale de la motricité.** Il y a renversement, renversement complet du mouvement au niveau, rotation et translation, ou renversement partiel du mouvement, rotation ou translation, car il y a une précession dans l'acquisition de la forme sur la trajectoire. **C'est une étape génétique.**

Une question se pose alors :

Si l'enfant n'a pas atteint ce niveau du contrôle **visuel de la forme** n'est-ce pas prématuré de lui proposer un modèle à écrire ?

Il faudrait retarder pour certains la copie de graphismes signifiants.

Au départ vous avez des trajectoires d'origine fonctionnelle, liée à la motricité — qui dépend de l'enfant —. Ensuite vous lui imposez **de l'extérieur, des modèles de trajectoires — c'est-à-dire que l'enfant doit intérioriser** alors qu'au départ ce sont ses propres trajectoires qu'il projette dans l'espace graphique, il doit restructurer l'espace de configuration. Au départ, même s'il assimile les formes que vous lui proposez il les intègre dans ses propres trajectoires. Puis il dépasse **ses habitudes motrices fondamentales et aux automatismes innés il substitue ceux que vous lui proposez, c'est-à-dire des automatismes acquis.** En faisant dessiner à des enfants des séries de cercles, main droite, main gauche, on a aussi bien le sens positif que le sens négatif, et chez les enfans plus âgés qui écrivent couramment le sens dominant est le sens positif, c'est-à-dire le sens dominant de l'écriture qui s'impose non seulement à la main droite mais aussi à la main gauche. Un parallélisme entre les 2 mains apparaît quand l'hémisphère gauche prend en charge les activités graphiques des 2 mains.

C'est pourquoi il faut installer l'enfant dans sa main dominante. — Quand il est gaucher il faut l'installer dans sa main gauche — mais quand il est **automatisé**, c'est-à-dire quand l'hémisphère droit a pris en charge l'activité graphique, vous

pouvez transmettre sur l'autre puisque c'est contrôlé au point de vue central. — **C'est pourquoi, à mon avis, on ne peut changer la latéralité d'un enfant gaucher que lorsqu'il est installé dans sa main gauche**, puisque à ce moment son hémisphère dominant prendra en charge les activités graphiques de ses deux mains.

D'après ANGELERGUES, neurologue, l'hémisphère dominant prend en charge les activités graphiques des deux mains.

Comment s'est installée la latéralité dominante chez Hélène ? Il y a eu d'abord des tracés symétriques. Puis il y a eu inhibition d'une main et contrôle des mouvements de la main droite et de plus en plus la main droite a été privilégiée. En même temps il n'y avait plus de symétrie complète, **mais** entraînement d'une main par l'autre, c'est-à-dire un parallélisme qui s'installe aux dépens de la symétrie primitive. L'introduction de ce parallélisme correspond à la prise en charge corticale. La corticalisation correspond à la maturation. **Elle est d'origine fonctionnelle.**

⁂

III. - ESPACE DE CONFIGURATION

Cherchons à systématiser. Reprenons le niveau moteur et le niveau perceptif dans un cadre conceptuel et non plus sur le plan de l'observation et de la description.

C'est un langage mathématique.

La perspective génétique nous amène à distinguer fondamentalement deux espaces :

a) l'espace subjectif des mouvements du bras ou **espace de configuration ;**

b) l'espace objectif dans lequel se réalisent les tracés ou **espace graphique.**

Décrire les relations qui s'établissent entre ces deux espaces c'est suivre le perfectionnement et la complexité croissante de l'acte graphique dont le contrôle s'exerce dans ces 2 espaces : au niveau du mouvement, c'est le contrôle kinesthésique, au niveau du tracé, c'est le contrôle visuel.

Progressivement, ce **qui est contrôlé visuellement devient contrôlé kinesthésiquement. Acquérir l'écriture c'est établir une succession d'automatisations.** — On automatise le geste, la forme, puis l'orthographe. Si bien qu'il ne reste de cortical, **que le contrôle sémantique** (contrôle du sens). **Tout le reste doit être automatisé.** Au début rien n'est automatisé. Progressivement il faut automatiser le geste, le dessin de la lettre, la cursivité (la rapidité), l'orthographe. **Seul le contrôle sémantique reste cortical.** (Le sens est toujours cortical, il est toujours lié à la représentation.)

En ce moment nous assistons à une mauvaise installation des automatismes. Vous n'avez pas l'automatisme du geste chez certains, ou celui du dessin, et il s'ensuit des **perturbations au niveau sémantique** parce que le reste n'est pas automatisé. L'enfant est obligé de contrôler, non pas le sens, mais son geste, il est obligé de contrôler son orthographe, si bien qu'exerçant ses efforts à ces différents niveaux il ne peut pas se concentrer sur le sens (exemple : conflit motricité / perception de l'élève qui doit comprendre tout en prenant des notes).

La chose la plus grave dans le système scolaire actuel, c'est la perturbation des automatismes.

1. - ETUDE DES RAPPORTS ENTRE MOUVEMENTS ET TRACES

Les tracés sont la projection des mouvements dans l'espace graphique.

Or les mouvements se réalisent dans l'espace qui leur est propre : l'espace de configuration du bras. L'espace de configuration c'est l'expression mathématique de l'espace postural de WALLON (ensemble de l'espace des gestes possibles du bras). L'espace postural est de nature kinesthésique et psychologique, et l'espace de configuration, qui est de nature mathématique, permet de décrire, l'aspect mécanique, de l'espace postural (1).

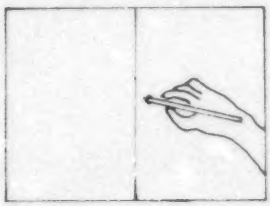
Si on considère l'espace de configuration C du bras droit, sur C on peut définir des régions, des directions et des trajets homogènes.

Soit l'ensemble des positions du bras, tel que l'extrémité du crayon soit dans le plan de symétrie du corps, constitue une région de C qui est la surface médiane. C'est une région privilégiée qui sépare l'espace de configuration en 2 régions.

(1) Cf. LURCAT L., Genèse de l'acte graphique, Bull. de Psychologie, janv. 1966.

Les hémichamps corporels

L'hémichamp corporel droit est l'hémichamp homolatéral puisqu'il correspond au côté droit du corps.

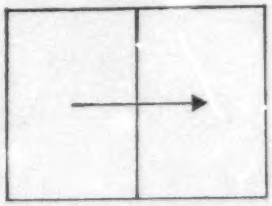


hémichamp spatial correspondant à l'hémichamp corporel homolatéral

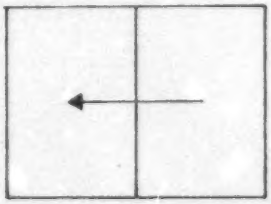
hémichamp spatial correspondant à l'hémichamp corporel croisé. C'est l'hémichamp hétérolatéral.

Ensuite il y a les directions :

1) Direction homolatérale de l'hémichamp croisé vers l'hémichamp homolatéral.



2) **Direction croisée** de l'hémichamp homolatéral vers l'hémichamp croisé.



3) La direction somatofuge (qui part du corps).

4) La direction somatotrope (qui revient au corps).

Ces directions sont importantes, elles sont les premières.

Ensuite il y a les trajets :

Chaque segment tourne autour de son articulation proximale :

— le bras tourne autour de l'épaule ;

— l'avant-bras tourne autour du coude ;

— la main tourne autour du poignet.

En particulier, quand chaque segment est animé d'un mouvement de rotation uniforme autour de son articulation proximale, le bras décrit une courbe dans son espace de configuration, courbe qu'on appelle **trajet homogène.**

Ainsi, toutes les premières courbes que produit l'enfant sont des trajets homogènes.

L'épicycloïde correspond à la rotation des 3 segments qui tournent autour des 3 articulations.

Voyons maintenant l'espace de configuration du bras dans ses rapports avec l'espace graphique dans lequel il se projette. A chaque point de l'espace de configuration du bras correspond une position de l'extrémité du crayon c'est-à-dire un point dans l'espace graphique.

Envisageons les faits de l'observation rapportés en termes de projection. (Projection des régions.) La projection de la surface médiane, c'est l'axe de l'espace graphique. C'est l'intersection de l'espace graphique avec le plan de symétrie du corps. Si on place le crayon dans la main de l'enfant après 16 mois, spontanément sa main se place sur cet axe.

La projection de l'hémichamp homolatéral se manifeste par des tracés dans la partie droite de la feuille pour la main droite et dans la partie gauche de la feuille pour la main gauche et **la projection de l'hémichamp croisé** se manifeste par la réalisation de tracés dans la partie gauche de la feuille pour la main droite et dans la partie droite de la feuille pour la main gauche.

Projection des directions dans l'espace graphique
Pour le bras droit, la direction droite correspond à la projection de la direction homolatérale, la direction gauche correspond à la projection de la direction croisée.

Pour les deux bras la direction **haut** correspond à la projection de la direction stomatofuge et la direction **bas** à la projection de la direction somatotrope. Translation et rotation sont les 2 composantes du mouvement. La rotation se définit par son sens qui peut être positif ou négatif (nous l'avons vu pour la cycloïde).

La translation se définit par sa direction, droite ou gauche, **le sens et la direction,** sans avoir une origine mécanique **constante, sont des schèmes moteurs bien distincts.**

Projection des trajets

Les trajets homogènes se projettent dans l'espace graphique sous forme de tracés continus et rythmés. C'est le tracé primitif du jeune enfant. Les premiers tracés font place progressivement à des courbes de la famille des cycloïdes. Elles apparaissent selon les cas sous la forme d'épicycloïde, d'hypocycloïdes, de cycloïdes. La réalisation de ces courbes tient à la relation suivante. L'épaule commande le poignet : **il existe une relation d'ordre entre les différents segments du bras. C'est fondamental, le bras donne la direction** — il se charge de la cursivité. **La main donne la rotation** — elle se charge de la calligraphie. Donc pour le droitier le segment proximal est directeur et le segment distal est dirigé.

Quand vous écrivez de la main gauche vous renversez : la main est amenée à jouer à la fois le rôle de segment entraîneur et entraîné. Il n'y a plus de spécialisation c'est pourquoi il y a tous ces chevauchements, ces superpositions de lettres qui ne peuvent être compensées qu'en remplaçant le mouvement horizontal en mouvement somatotrope où le bras reprend son rôle de segment directeur et la main son rôle de segment dirigé.

On voit donc les difficultés consécutives à la gaucherie car les espaces de configuration des 2 bras se correspondent par symétrie alors que la direction de l'écriture est fixée gauche-droite.

2. - CONTROLE DES TRACES

Le contrôle est un des mouvements et aspect essentiel de l'évolution des traces. Le contrôle des mouvements est kinesthésique, le contrôle des tracés est visuel. C'est ce double aspect du cont... sa direction en fonction d'un programme pré-établi qu'on va étudier. **Le contrôle du mouvement.** C'est d'une part et des renseignements qui parviennent à chaque instant sur l'exécution du mouvement — le contrôle kinesthésique s'exerce dans l'espace de configuration. Il porte donc sur l'ensemble des degrés de liberté mis en jeu dans le mouvement. Il y en a beaucoup car l'espace de configuration est un espace à 6 dimensions. **Le contrôle visuel s'exerce dans l'espace graphique** et ne porte que sur une partie des degrés de liberté.

La prise en charge visuelle de l'activité graphique modifie les propriétés fondamentales de l'activité graphique des 2 mains. Elle conduit à une modification qui fait tendre au parallélisme. — A quoi tient une telle modification ? **Elle paraît de nature fonctionnelle liée à la pratique du graphisme.** La manifestation du contrôle visuel s'observe dans les modifications des tracés produis par les enfants. La perception de l'espace graphique, la perception du tracé puis le guidage de ce tracé, sont trois moments qui se succèdent, **le guidage du tracé paraissant l'étape la plus importante** car c'est à ce moment que s'établit la liaison interfonctionnelle entre la kinesthésie et la perception dans l'espace graphique.

A partir de 2 ans 3 mois (c'est le cas d'Hélène) le contrôle visuel va s'exercer de façon de plus en plus fine sur l'exécution du tracé. Le contrôle s'établit en fonction d'un double critère local et global. Le critère local apparaît sous la forme du contrôle simple puis du contrôle double. Le critère global apparaît plus tardivement sous la forme d'un contrôle extérieur au tracé produit. Les critères local et global, s'établissent dans l'espace graphique. Ils sont de nature spatiale. Ils manifestent la prise en charge visuelle de la kinesthésie. Le critère global est un contrôle extérieur par rapport au tracé produit, c'est l'anticipation visuelle de l'acte graphique.

Ce contrôle apparaît entre 3 et 4 ans, il se manifeste dans le dessin de la croix et dans l'alignement de tracés selon une direction horizontale. Au contrôle par repère extérieur correspond un perfectionnement dont l'évolution a été analysée dans la succession des tracés courbés, de la spirale à l'arabesque. Dans ces courbes, le tracé est contrôlé de façon continue sur le plan kinesthésique. C'est la maîtrise du tracé continu dans son déroulement qui permet l'apparition de l'arabesque, elle est aussi la condition kinesthésique de l'anticipation visuelle car le guidage du mouvement permet la correction éventuelle et la reprise du trait en fonction de critères visuels.

Comment se fait la jonction des contrôles kinesthésique et visuel ? Elle se fait dans le temps. Les premiers tracés sont constatés, la précession de la kinesthésie est nette. Progressivement s'opère une modification dans le temps, le contrôle simple en est la première manifestation puisque l'œil guide la main vers le tracé produit antérieurement. Dans le contrôle double, l'anticipation temporelle de la vue sur la kinesthésie s'exerce le temps de la jonction entre les deux repères. Dans le contrôle par anticipation visuelle le contrôle de la main par l'œil s'exerce de façon plus permanente.

PREMISSES DE L'OBJECTIVATION

	Apparition du langage Accompagnement du geste	A partir de l'émigration distale	Tracés
Fonction symbolique Intégration interfonctionnelle .. L × geste = symbole	Apparition des notions de forme C'est un rond, un bâton (consigne-vérification)		
	Notions de proportion (grand, petit)		
	Notions de nombre (un, plusieurs)		
	Espace graphique Renversement des rapports L/geste	Localisation volontaire du geste Signalisation des détails de l'objet	

Naissances des idéogrammes

Prise en charge par la fonction symbolique
Intentionnalité - Anticipation

U 302

Stage national, PARIS, mars 1971

GRAPHIER LE LANGAGE

par Bernard BOLO, C.R.D.P., Nantes

B. BOLO définit le cadre de son exposé qui sera linguistique et non pédagogique. Il s'appuie sur les travaux du Professeur GAGNEPAIN à Rennes. Il convient de définir le mot **écriture** : c'est une graphie de langage. La « chose écrite » est un sous-ensemble de la graphie. C'est une technique de monstration ou de manifestation.

Mais l'objet montré par l'écriture n'est pas une chose : **c'est du langage.** Ce qui est écrit, c'est le mot (pas la chose) même dans le cas des écritures idéographiques. L'écriture n'est qu'un aspect des techniques graphiques. Il ne faut pas la dissocier de l'ensemble de ces techniques. Ce qui la distingue des autres, c'est l'objet, le point d'application de cette technique qui est le langage.

C'est parce que le point d'application de cette technique est le langage que le linguiste s'en préoccupe.

Notre réflexion sur l'acte de lire ou l'acte d'écrire suppose une triple analyse.

1) Analyse de l'écriture en tant que technique.

2) Analyse du langage, objet de cette technique.

3) Analyse de l'application de la technique (graphie) à son objet (langage).

I - LA GRAPHIE EN TANT QUE TECHNIQUE DE MONSTRATION

Par la graphie on peut représenter des objets (photo, dessin) ; des idées ou des phantasmes, des interdictions (signaux), des sons (notes de musique), etc.

Les graphies apparaissent comme des relais des activités déitiques de l'homme (le panneau de signalisation remplace le policier). Par cet outil il y a **médiation de l'activité humaine, c'est ce que nous appelons technique.**

Le propre de l'outil est d'être un **pouvoir faire** quelque chose qui ne se réduit jamais à ce qu'on en fait, ainsi un pont est un pouvoir **« passer »**, même si personne ne passe dessus, le signal de la route est un outil qui sert à montrer, c'est un signal graphique.

Concevoir l'écriture comme appartenant à l'ensemble des techniques graphiques permet de concevoir que, en tant que moyen d'expression, elle puisse être relativement autonome et indépendante du langage. Celui qui écrit s'exprime par le seul fait qu'il écrit, indépendamment de ce qu'il exprime dans ce qu'il écrit.

La disposition typographique d'un poème sur une page blanche n'est pas indifférente. La technique graphique elle-même est expression de quelque chose indépendamment même du langage qui en est le contenu.

Parmi les signaux

Les uns ne sont pas institués (photo-dessin). L'information transmise est communiquée sans autre médiation que la technique elle-même.

D'autres sont institutionnalisés au sein d'un groupe social (quelle que soit la dimension de celui-ci), code de la route, notes de musique.

Dans ce cas, il est nécessaire de connaître le code qui sert à la transmission de l'information, les signaux de l'écriture appartiennent à cette catégorie.

Remarque : Tout code a pour fonction de permettre la communication entre les membres du groupe au sein duquel il est institué. De ce fait il interdit aux non-membres du groupe d'entrer en communication avec ce groupe. Dès lors la connaissance du code peut devenir l'indice de l'appartenance au groupe.

Plus un code est complexe et arbitraire, plus il est apte à servir d'instrument de sélection. Une société peu démocratique, fondée sur la domination d'un élite tendra à accorder beaucoup d'importance à la connaissance du code pour distinguer les dominateurs des dominés (domination de la langue écrite). Plus il est compliqué et arbitraire plus il servira d'instrument de sélection.

Pour l'enfant, le texte écrit révèle un message, mais en même temps il le masque.

Question. Bien que dans l'orthographe tout ne soit pas dû à des contraintes relevant du code (il y a aussi des contraintes techniques) la connaissance du code orthographique ne joue-t-elle pas dans notre société actuelle le rôle d'indice d'appartenance au groupe des « instruits » ? Dès la fin du cours préparatoire il y a barrage.

Les gens chargés de faire accéder l'enfant à ce code sont appelés les instituteurs : chargés d'instituer ou rendre conformes au modèle institué.

Revenons aux signaux de l'écriture

Il faut définir les outils mis en œuvre par cette technique. Je ne prends que notre écriture. L'outil de l'écriture en Europe c'est l'alphabet. L'alphabet français se compose de 28 éléments ou graphismes (y compris ç et é).

Qu'est-ce qu'un graphème ? C'est une unité d'écriture, discrète, **structurale** donc **abstraite,** élément d'un ensemble fini, l'alphabet.

Exemple : « a » se définit comme la première lettre de l'alphabet c'est là, une des 1/28e parties de l'alphabet qui se définit comme n'étant pas les autres — et défini par rapport aux autres. A travers la diversité de réalisations concrètes ou caractères a, A, *a*, a, a — on retrouve un seul graphème.

Le graphème se définit par différence au sein de l'ensemble auquel il appartient.

L'alphabet, ensemble d'éléments qui se définissent par leurs différences mutuelles est un système.

Nous le concevons comme un système **d'outils abstraits** au service **d'une technique concrète** : l'écriture.

Le graphème est un outil. Il ne se réduit jamais à l'usage qui en est fait mais **demeure disponible.**

L'outil a son existence propre indépendante de son utilisation. De même que le tournevis peut servir à caler une porte, le graphème peut servir à d'autres choses :

classer des fiches,

numéroter des paragraphes a, b, c,

sections de bac A, C, E,

numéro numéralogique d'une voiture.

(En tant que système institué l'alphabet est un mode de classement.)

Le graphème ayant ce caractère structural, **l'acte lexical suppose l'aptitude à l'analyse d'une structure en tant que telle** (analyse pas forcément consciente). Cette reconnaissance des lettres ne peut pas être seulement **décrite en termes de discrimination de la perception.** La perception des caractères relève du domaine de la gestalt mais la compréhension du graphème sous et par delà le caractère qui l'incarne relève du domaine de la structure.

II - COMMENT CETTE TECHNIQUE S'APPLIQUE-T-ELLE AU LANGAGE ?

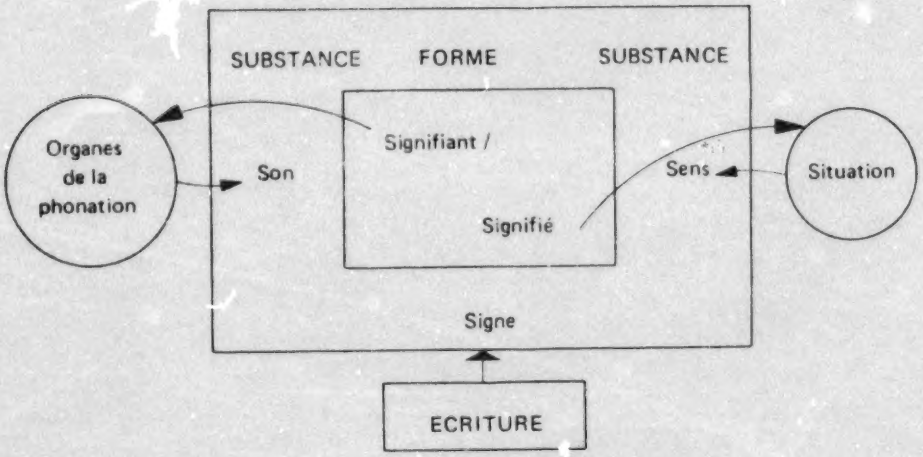
M. BOLO rappelle brièvement l'équation saussurienne :

langage = langue + parole.

La langue est un système de signes. Le signe linguiste lie indissolublement un signifiant et un signifié. Le signifiant dont l'unité est le phonème se manifeste par du son, il n'est pas le son, mais l'analyse de ce son par la grille phonologique. Le signifié dont l'élément minimum est le « monème » se manifeste par le sens mais n'est pas le sens mais une analyse de ce sens par une grille sémiologique.

Le langage : c'est du son qui a du sens. Toute relation unissant un son a un sens est relation de type symbolique. Il y a relation symbolique entre le son « pimpon » et l'idée de pompier, d'incendie. La relation entre le pimpon et l'idée de pompier est immédiate (1). Là où le symbole devient signe c'est qu'il est médiatisation, c'est qu'il analyse le son en signifiant et le sens en signifié.

(1) Du moins du point de vue linguistique, car il y médiation sociologique.



De plus intervient un élément important qui est **la situation.** Le sens résulte des signifiés de la langue mais aussi de la mise en relation de la langue avec la situation. On ne peut pas dissocier le sens de la situation.

La langue ne fournit pas de sens, elle ne fournit que des signifiés. C'est par rapport à une situation que ces signifiés vont prendre un sens. Le signe linguistique relève du domaine de la forme.

Les signes se définissent par leur relation et non par leur emploi. M. BOLO introduit la différence entre système et code. La langue est système parce que ses éléments se définissent les uns par rapport aux autres ; mais la langue est aussi code. Chez la plupart des linguistes les 2 notions sont mélangées. Or il peut exister des codes non systèmes, purement arbitraires. Il peut exister aussi des systèmes qui ne soient pas codes mais la langue est les deux — et elle est vécue dans la pratique à la fois en tant que code et en tant que système mais quand on l'analyse on peut le faire soit sous l'angle du code — elle est alors un moyen de communication, soit sous l'angle du code système — elle est alors une grammaire ; le code n'explique pas le système. Prenons par exemple signe linguistique à la fois signifiant et signifié : un arbre qu'il soit masculin, féminin, qu'il soit arbre et pas table cela relève du système. Mais que l'arbre désigne la réalité ou le concept que l'on sait cela relève du code, c'est purement arbitraire.

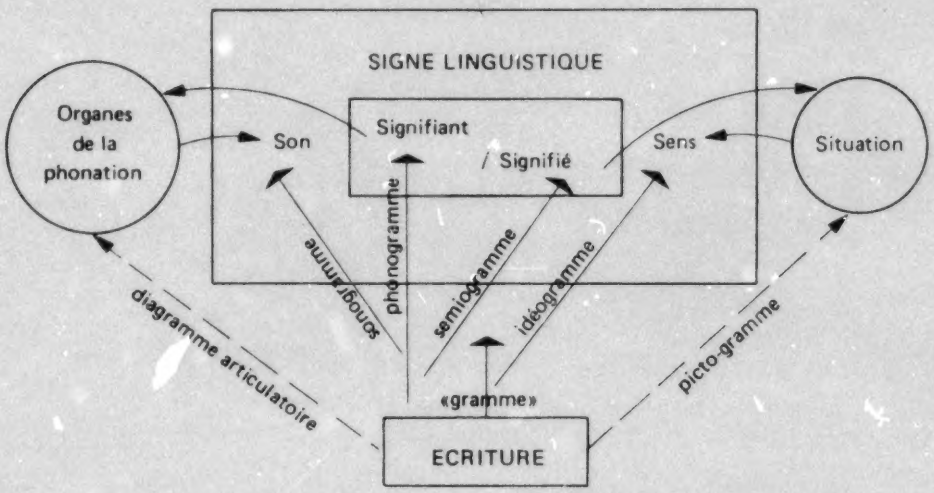
M. BOLO aborde la question qui lui était posée.

III - COMMENT S'EFFECTUE L'APPLICATION DE LA TECHNIQUE GRAPHIQUE A SON OBJET LE LANGAGE

Comment l'écriture signalise-t-elle du langage ?

Comment passe-t-on d'un système à un autre système ?

Pour nous il n'y a pas de passage d'un système à l'autre mais traitement par un système technologique d'un système linguistique, la transformation est un traitement. Il n'y a pas 2 langues, **une orale et une écrite mais une seule langue** dont les usages peuvent être techniquement médiatisés par l'écriture. La totalité du langage se trouve médiatisée par l'écriture. Nous n'aimons pas non plus parler de transcodage, **écrire n'est pas passer d'un code à un autre, c'est signaliser conformément à un code quelque chose qui est déjà et reste codé.** Quand j'écris « un arbre » conformément au code orthographique du français, je ne supprime pas le lien entre le mot et la chose qui est établi par l'arbitraire du code linguistique. **On ne passe pas d'un code à un autre.** Il y a 2 codes, tous deux présents dans chaque chose écrite.



Nous considérons l'écriture comme **graphie de la totalité du langage.** La question est de savoir comment l'écriture « montre » le langage ; ou plutôt : qu'est-ce qui, dans le langage est montré par l'écriture ?

A partir de ce schéma on a 4 possibilités théoriques de graphier du langage. Appelons **« gramme »** (une combinaison quelconque de graphème), le produit de la graphie :

a) le gramme renvoie au son → sonogramme

b) le gramme renvoie au sens → idéogramme

c) le gramme renvoie au signifiant → phonogramme (graphie de phonèmes)

d) le gramme renvoie au signifié → sémiogramme (graphie de monèmes)

Remarque. En français, bien que notre écriture soit à dominante phonographique, nous n'excluons aucune des 3 autres possibilités mais en raison du caractère symbolique du langage toute signalisation de langage par l'écriture apparaît comme double puisque le signe est symbole.

1re hypothèse : graphie du son ou sonographie. Les seuls véritables sonogrammes pouvant exister sont ceux que pourrait produire un oscillographe dans un laboratoire de physique acoustique. C'est encombrant. Pour graphie du son avec le stylo il faudrait un nombre infini d'éléments pour noter toutes les différences phoniques. Toutefois il y a un élément de son relativement égal à lui-même. C'est le silence. Nous disposons dans notre système français d'instruments pour graphier le silence (;;...) etc., on graphie les silences c'est-à-dire l'absence de son significative... mais pas toutes les absences de son : seulement celles que l'on juge utiles au sens (sons-idéographie).

2e hypothèse : graphie du sens ou idéographie. C'est encore plus difficile car rien n'est plus difficile à cerner que le sens. Le sens est le résultat d'un complexe de facteurs dont la langue n'est peut-être pas le principal mais dont la situation est un facteur dominant ; le sens est **informel donc** difficile à représenter. Les écritures dites idéographiques (chinois, japonais) sont en fait sémiographiques, elles écrivent des signifiés. Quand on dit « lire » c'est découvrir le sens ; c'est vrai ; mais ce qui est écrit ce n'est pas du sens ; ce qui est écrit c'est des mots qui renvoient à la langue et c'est la langue qui dans un contexte déterminé permet d'arriver au sens. Si j'écris « la France », la majuscule F ne renvoie ni à un phonème, ni à un monème ; elle manifeste une certaine attitude mentale vis-à-vis de la chose désignée (conformisme, patriotisme). Cette majuscule est un élément idéographique.

De même « & » (se lit « et » ou « and » ou « y ») renvoie à un sens

→ le « nombre » (concept) verbalisé en français par les mots « trente cinq »

35 → Ille-et-Vilaine

→ limitation de vitesse à 35

π G E

\+ E

sont des idéogrammes qui renvoient à des concepts.

Mais graphier du son et du sens c'est graphier du non-formalisé à moins qu'interviennent une autre formalisation qui est la formalisation mathématique. On ne peut graphier que du formel.

Toutes les écritures que nous connaissons sont soit phonographiques soit sémiographiques et de toute façon les 2 à la fois.

L'écriture du français, comme les écritures alphabétiques (voyelles plus consonnes) est **fondamentalement phonographique** (les graphèmes renvoient à des phonèmes).

La conséquence pédagogique du fait que le français soit une langue dont l'écriture est à dominante phonographique est évidente. **Si on montre du phonographique à un enfant qui ne maîtrise pas le phonologique** il n'y a aucune raison pour qu'il maîtrise quoi que ce soit.

Si l'écriture était entièrement phonographique, lire ce serait reconnaître des phonèmes dans leur représentation phonographique. Pour les reconnaître il faut les connaître. Il est absurde de **vouloir apprendre à lire à un enfant qui ne maîtrise pas bien dans son langage le système phonologique. L'apprentissage de la lecture commence par l'entraînement à la pratique des oppositions phonologiques de la langue orale** (c'est un truisme).

Il y a 28 graphèmes qui renvoient à 34 phonèmes (ou 36) l'outil n'est pas adapté à sa fonction : **une écriture phonographique supposerait une bijection entre phonèmes et graphèmes.** En français aucune n'est réalisée sauf pour les graphèmes j et v ; à chacun d'eux correspond un seul phonème mais à la condition inverse (exemple wagon). Pour remédier à cet inconvénient notre langue a recours à divers procédés (notamment les « diagrammes » : o se lit /o/ i se lit /i/ oi se lit /wa/).

En français on ne peut pas parler de **système** phonographique car le lien n'est pas systématique. Il n'y a pas de logique interne. **Il y a code phonographique** (convention) mais pas système : il n'y a aucune nécessité interne dans l'ensemble des relations entre graphèmes et phonèmes — si les relations étaient cohérentes cela faciliterait l'apprentissage.

Cependant il y a certaines constantes (présence du « n » ou « m » dans la graphie des voyelles nasales).

Pour pallier les insuffisances du code phonographique, on a recours au code sémiographique.

Si je transcris phonographiquement zemalalatet (j'ai mal à la tête) les espaces blancs qui apparaissent dans la version orthographique manifestent une analyse du signifié. Ce sont des sémiogrammes (les enfants ont des difficultés à couper au bon endroit). De même les marques grammaticales « ent » de la fin des verbes, les « s » du pluriel des noms, etc., etc.

Conséquence pédagogique :

La photo d'une pièce détachée de moteur n'est pas reconnue par quelqu'un qui n'a jamais démonté de moteur.

Si on veut apprendre à lire c'est-à-dire à reconnaître des mots et des monèmes dans leur représentation orthographique, **à un enfant qui ne maîtrise pas les oppositions sémiologiques** de la langue orale il y a peu de chance pour qu'il y parvienne.

L'apprentissage de la lecture commence par l'entraînement à la pratique des marques orales du système sémiologique.

L'acte de lire et surtout l'acte d'écrire supposent une analyse de la langue.

Dès que l'enfant parle, il possède une grammaire implicite. Dès que l'enfant lit, il lit du grammatical, il est astreint à une analyse grammaticale ne serait-ce que celle qui consiste à séparer les mots et les monèmes.

« Introduit à l'ordre de l'écrit dès le départ, l'enfant réalise une première distance, un premier regard sur sa propre langue et sur celle d'autrui. Cette langue se met alors a exister en dehors de **lui comme l'objet très vite chargé de valeur relationnelle.** L'écriture devient alors instrument d'objecti-

vation de la langue. Dès ce moment l'on a pu dire que l'enfant se comporte en linguiste à l'égard de sa propre langue ainsi objectivisée » (M. Laurent-Delchet).

Le drame c'est que l'analyse grammaticale faite par le code orthographique n'est pas celle de la langue orale. Elle est à la fois phonographique et sémiographique.

Pouvoir lire, c'est être capable de cette double analyse qui consiste à mettre le gramme (perçu et analysé comme tel) en relation à la fois avec un système phonologique et avec un système sémiologique ; dès lors le signe linguistique est restitué dans sa totalité et avec lui, la totalité du langage : sons et sens. Ce sont là les 2 pôles indissociables de la manifestation de toute lecture :

— produire du son (lecture à haute voix) ;

— indiquer le sens (explication de texte).

Mars 1971

Stage national, MARSEILLE, janvier 1970

« LIRE », APPRENTISSAGE ET RENOVATION

par Fernand et Mireille AILLAUD, I.D.E.N., Marseille

I - REMARQUES INTRODUCTIVES

Ce rapport n'est ni un compte rendu d'expérience, ni un bilan, ni un constat. Nous n'avons pas, à partir d'une hypothèse ou d'un faisceau de préalables, établi des principes et déduit une méthode soumise pour vérification à l'épreuve de la pratique scolaire ; nous avons seulement essayé de systématiser en les rassemblant des effort individuels, sporadiques et spontanés de rénovation pédagogique entrepris d'abord en « calcul » puis en lecture-écriture au niveau pré-élémentaire depuis 1966, au niveau élémentaire depuis 1967 (1).

En calcul on a essayé de se dégager de l'aspect exclusivement numérique et comptable de cet enseignement pour n'aborder ce point de vue qu'après une imprégnation logique puis mathématique foncière. En lecture-écriture on s'est un peu évadé de l'étude purement graphique (cryptage et décryptage) de ce double moyen de communication pour le considérer d'abord dans ses rapports avec le langage.

Dans une classe maternelle une institutrice a eu l'intuition d'une convergence entre les efforts entrepris dans les deux domaines et dans certains cas d'une coïncidence au moins formelle entre les modes de pensée utilisés, pour assimiler deux disciplines considérées souvent comme essentiellement différentes sinon opposées... ou rivales. Ses remarques exploitées à l'échelon des deux Inspections départementales ont conduit à l'élaboration d'un système pédagogique cohérent intégrant des informations et des constatations très diverses. Nous avons ensuite cherché sur quels postulats reposait la cohérence du système et nous avons été rassurés en les retrouvant exposés avec plus de vigueur par des personnalités aussi diverses que :

— Le Docteur Laborit - Biologie et structure.

— Aurel David - La cybernétique et l'humain.

— Alexandre Kondratov - Nombre et pensée.

Notre rapport ne respecte pas cet ordre chronologique mais commence logiquement par les prémices.

(1) Cette succession dans les dates ne signifie pas que les mêmes groupes d'enfants ont suivi une action de rénovation pédagogique continue en changeant d'école.

II - AXIOMATIQUE

1 axiome : L'univers est relationnel.

On n'en peut connaître les éléments qu'après avoir découvert les relations qui d'une part les associent entre eux et d'autre part sont associées entre elles dans des structures qui peuvent les cacher.

Sur le plan psycho-pédagogique nous retrouvons dans cette optique la notion de syncrétisme et de nombreuses pratiques pédagogiques rattachées à des écoles se réclamant du globalisme ou de la découverte naturelle : le langage et l'écriture peuvent être (au moins partiellement) connus et utilisés en tant que structures avant d'être compris et analysés jusqu'en leurs éléments ; leur apprentissage (simultané et réciproque) consistera d'une part à expliciter et à utiliser les relations internes qui sous-tendent chacun de ces structures et associent ses éléments, d'autre part à expliciter et à utiliser les relations externes qui associent ces deux types de structure.

2e axiome : Les structures mentales inhérentes au comportement spécifiquement humain reposent sur un nombre réduit d'archéo-relations articulées en paléo-structures qui s'enrichissent et se diversifient différemment pour chaque individu par « arborescence » et complexification.

La découverte progressive de ces relations primitives devrait permettre la mise au point d'une pédagogie de plus en plus économique et efficace.

Exemples :

1) Relation d'équivalence et partition de l'univers en classes d'équivalence.

a) Perception : Reconnaître ou identifier un objet c'est savoir grouper en classes d'équivalence les images différentes correspondant aux diverses « façons » dont l'objet se présente à nous.

b) Logique et langage : Mots et concepts sont les « étiquettes » de classes d'équivalence.

c) Mathématique : Les mathématiciens ayant inventé le terme il est inutile de multiplier les exemples (nombres relatifs, congruences, etc.).

d) Lecture-écriture : Les aspects perceptifs, logique et linguistique de la notion concourent à la découverte de la permanence des mots et de leur structure graphique dans des situations différentes.

2) Relation d'ordre

a) Vie courante : Constatation empirique que les événements ne se produisent pas n'importe comment (cet empirisme ne repose sur aucune intuition d'une sorte de causalité) ; le temps est irréversible.

— On a été petit avant d'être grand.

— On ne peut pas entrer si on est déjà dedans, etc.

b) Langage : Le maître de philosophie du Bourgeois Gentilhomme se ridiculise en bouleversant l'ordre des mots.

c) Mathématique : L'exemple de la numération semble suffisant.

d) Lecture-écriture : ce sont des phénomènes essentiellement orientés (mon $\neq$ nom ; ar $\neq$ ra).

3) Fonction (ou relation de dépendance)

a) Vie courante : La taille dépend de l'âge.

b) Mathématique : Les injections.

c) Grammaire : Le mot lui-même est souvent utilisé, mais au-delà des règles d'accord, on peut considérer toutes les règles de concordances et leurs projections dans le langage et l'écriture comme des fonctions.

III - CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES

1) Essai d'analyse du couple lire-écrire
(Stage lire-écrire)

Il semble que ces deux activités psychologiquement indissociables soient à la fois :

— une conquête mentale ;

— la connaissance d'une science ;

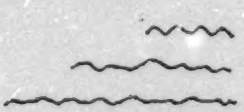
— l'acquisition d'une technique.

a) Conquête mentale :

Lire et écrire c'est comprendre d'abord intuitivement et implicitement qu'un réseau de relations externes réciproques existe entre deux types de structures : celles qui caractérisent le langage, celles qui caractérisent l'écriture, c'est sur le plan pratique concevoir qu'on peut matérialiser visuellement et durablement les perceptions sonores qui composent le langage.

Cette conquête au niveau intuitif peut être très précoce.

Annelise à 2 ans « lit » ainsi ses gribouillages :



La longueur du tracé est manifestement **« fonction »** de la durée de l'émission vocale.

C'est l'amorce indiscutable de ce qui deviendra la transposition sur le plan graphique de cette importante acquisition verbale : la capacité d'isoler des mots dans la mélodie parlée et de les réemployer dans d'autres complexes mélodiques. Il est à noter que cette acquisition outre l'utilisation de relations d'ordre et d'équivalence déjà mentionnées suppose également celle de la notion **d'intersection** (même mot commun à plusieurs phrases) donc **d'appartenance.**

Les premières acquisitions « globales » surtout dans le sens E $\rightarrow$ L (1) (lecture) — reconnaître son

(1) Nous désignons par O ce qui appartient au monde des « objets », par L les structures du langage, par E les structures graphiques.

prénom sur une étiquette, savoir « lire » le jour de la semaine constituent l'étape implicite de cette transposition.

Son explication conduit à des propositions du type

« L s'écrit E » ou « E se lit L »

qui suppose une coïncidence des analyses sonore et visuelle (jeux d'étiquettes, recherches de mots, phrases en désordre, etc.). C'est à ce niveau que se produisent plus tard des réductions de chaînes qui sont de véritables **compositions de relations.**

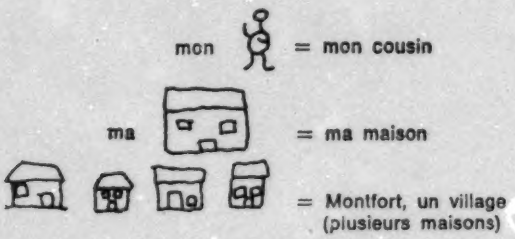
O se dit L et s'écrit E
E se dit L qui désigne 0
} deviennent 0 s'écrit E
E désigne 0

Il ne s'agit pas d'une simple associativité mais d'une véritable composition qui « court-circuite » le langage et ressemble à

A est le frère de B
B est le père de C
⟹ A est l'oncle de C

Assez curieusement pour qui lit vite et bien, notre écriture alphabétique redevient idéographique.

Non moins curieusement l'enfant qui commence à écrire n'hésite pas lorsqu'il est embarrassé à mêler les deux types d'écriture :



b) Connaissance d'une science

Cette conquête d'ordre intellectuel, indispensable au dépassement de l'écriture idéographique, complète la précédente sans se confondre avec elle : elle consiste à concevoir, au moins implicitement, l'existence d'une combinatoire (séries de relations internes groupées en lois de composition) particulière à chacune des structures parlée ou graphique et permettant de s'exprimer « économiquement » suivant l'un ou l'autre registre en n'utilisant qu'un nombre relativement réduit d'éléments.

A mesure que cette compréhension s'explicite elle s'enrichit d'un élargissement de la conquête précédente qui tend à faire correspondre à chaque son élémentaire (syllabe ou pseudo-syllabe) un bloc graphique particulier.

A ce stade plus ou moins phonographique il n'est pas encore accordé aux groupes de lettres utilisées leur valeur de groupes de lettres et dans une période transitoire on voit naître d'étranges chimères dues vraisemblablement à une ambivalence de pensée :

Jean-Pierre par exemple « écrit » indifféremment

des sous (cercles figurant des pièces de monnaie) et ri → souris (dans ce « rébus » le cercle a perdu sa valeur idéographique pour devenir phonogramme).

C'est par un travail d'analyse portant sur les blocs graphiques que sont découvertes suivant le même processus les relations internes entre les lettres puis les lettres elles-mêmes et leur « efficacité sonore ».

Ces lois de composition peuvent être comprises et doivent être révélées avant que soient connus tous les éléments mis en relation c'est-à-dire toutes les lettres ou tous les phonèmes. Nous avons pu constater que très jeunes les enfants se passionnent pour déchiffrer ou composer des structures nouvelles à partir d'éléments connus ; ne peut-on pas dire alors qu'ils **savent** lire même s'ils ne peuvent pas **tout** lire ?

Dès ce niveau se posent à eux... et à nous des problèmes liés au fait qu'il n'y a pas correspondance bijective entre les éléments sonores et leur traduction graphique (calembours involontaires, morphèmes sans efficacité phonique, etc...).

Il nous a semblé puéril et... dangereux d'essayer de dissimuler ces difficultés en « dégauchissant » la réalité ; cette facilitation initiale pourrait être la cause de certains « illogismes » découverts après coup. Il n'y a complication par présentation d'exceptions que si on a au départ simplifié en trahissant au lieu d'admettre d'emblée **puisqu'on le**

constate que notre écriture n'est pas toujours strictement phonétique.

La plupart des ambiguïtés supposent pour être levées l'aide du souvenir donc un travail préalable de mémorisation mais certaines confusions peuvent être évitées à l'origine par l'application du double principe d'intelligibilité et de cohérence.

1er exemple : L'apprentissage mécanique de l'assemblage des lettres peut conduire à **voir** deux triplets sembiables (Mar) dans Marcel et Marie. Cette deuxième association fallacieuse est **invisible** pour quiconque ne constitue des classes d'équivalences graphiques que pour réaliser des partitions de classes d'équivalences sonores et range de ce fait Mar-cel dans la classe de Mar-di et Ma-rie dans la classe de ma-man (on ne connaît les éléments qu'après avoir découvert la relation qui les unit — conséquence de l'axiome I).

2e exemple : Le problème des liaisons, phénomène linguistique par excellence, risque d'être abordé à l'envers si on le redécouvre pour en faire un phénomène lexique.

Un enfant prononçant spontanément de façon correcte : l'élève, un élève, des élèves, peut être amené à inventer les graphies vicieuses « nélève » ou « zélèves ».

Mais pour celui qu'on a habitué à rechercher des correspondances, la non-concordance de l'élément permanent (l'intersection) entre ce qu'il comprend, ce qu'il entend et ce qu'il écrit met en évidence l'incohérence des deux dernières graphies et la **nécessité** de justifier les prononciations usitées par des **relations** particulières. La liaison ainsi comprise n'est plus seulement un son qu'on ajoute dans certains cas à une graphie mais aussi, peut être surtout, la possibilité de coder un son supplémentaire sans ajouter de signe graphique.

c) Acquisition d'une technique

Il s'agit d'un apprentissage tendant à mécaniser l'utilisation des relations possibles entre les lettres de façon à lire et à former tous les mots de la langue.

L'effort essentiellement mnémonique très vivement conscient à l'origine devient progressivement habituel et machinal. Il peut commencer relativement tôt et nous devons favoriser la liquidation du phonographisme chimérique mais il doit se limiter au début à quelques éléments suffisant au « fonctionnement du mécanisme ». La mise en mémoire massive et systématique grande consommatrice d'énergie au niveau cortical ne pourra se faire que lorsque les enfants seront physiologiquement capables de produire l'énergie nécessaire à l'enregistrement, à la conservation et à la réutilisation de notions strictement conventionnelles.

2) Stratégie et tactique

Nous n'avons pas essayé de mettre au point une « méthode de lecture » au sens habituel du terme, mais de déterminer une série de démarches échelonnées dans le temps, se recouvrant parfois et permettant l'approche puis la conquête d'une activité (lire-écrire) sans laquelle il n'est pas aujourd'hui de vie normale possible.

a) Imprégnation et prise de contact

Dès que l'enfant découvre l'acte lexique et l'acte graphique, dès que nous sentons qu'il a compris plus ou moins confusément que l'adulte est capable d'établir une relation entre les phénomènes, la parole et l'écriture (les structures O, L et E) nous multiplions devant lui les rencontres entre les deux derniers types d'expression.

Loin de mépriser ou de simplement négliger ses premiers gribouillages imitatifs nous sommes ouverts à leur accueil et prêts à satisfaire la curiosité de celui qui demande notre aide : « Ecris-moi ceci... ou cela..., etc. ».

Peu à peu et en quelque sorte spontanément la simple imitation devient acte intentionnel avec des tentatives de copie qui illustrent la compréhension de plus en plus précise de l'idée d'une relation entre parole et écriture.

Comme la prise de conscience de l'existence et du réemploi des « mots sonores » est longue et difficile (de nombreux adultes, moyennement cultivés commettent d'étranges bévues dans ce domaine), celle des « mots écrits » demandera des années,

mais très tôt certains graphismes privilégiés (à cause de leur forme ou de leur charge affective) sont identifiés puis tracés dans des situations distinctes. Nous retrouvons ici la notion de classe d'équivalence qu'il paraît difficile de ne pas associer par ailleurs à celle d'axe paradigmatique.

Dès qu'on « possède » quelques mots on peut composer de petites phrases avec des étiquettes sous réserve qu'on puisse respecter une relation d'ordre conférant à l'ensemble l'indispensable intelligibilité. Cette relation d'ordre semble d'autre part sous-tendre l'axe syntagmatique des linguistes.

Ce travail n'est pas simple : il n'est ni naturel, ni nécessaire de placer ce qui est dit « avant », à gauche de ce qui sera dit après.

Si on attend le cours préparatoire **pour tout faire à la fois,** l'usage de cette convention suppose acquise une certaine structuration du domaine spatio-temporel ; mais assez paradoxalement elle peut faciliter cette structuration si elle est utilisée plus tôt (dès la section des moyens dans certains cas) et si elle est utilisée sans être expliquée : de même qu'on n'essaie pas d'expliquer aux enfants ce que sont une surjection et une injection avant de les faire compter sous prétexte que le recensement est une bijection.

b) La « règle du jeu ». Premières analyses et premières synthèses

Suivant un processus de « partition » rappelant celui qui a permis d'identifier les mots dans le langage il s'agit d'isoler, de reconnaître, d'écrire et de réutiliser les syllabes (au sens le plus trivial du terme).

Le simple découpage en syllabes nous pose souvent des problèmes car, acceptant la réalité dans sa complexité nous ne travaillons que sur des mots connus, les plus connus sont les prénoms et nous ne pouvons empêcher nos élèves de s'appeler Lucien (diphtongue), Pierre (diphtongue + consonne double) ou... Guillomette.

Nous groupons ensuite les mots où l'on entend la même syllabe : nous avons eu une année la chance de pouvoir « mettre » Caroline dans 3 classes différentes.

[Ca] roline, [Ca] therine, [Ca] mille

Ca [ro] line, [Ro] bert, Mi [ro], [Ro] ger

Caro [line], A [line]

Nous groupons ainsi :

Gil [bert], Ro [bert], Al [bert]

Ré [mi] [Mi] reille, [Mi] ro, etc.

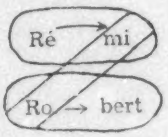
Très vite nous sommes amenés à distinguer à l'intérieur des classes d'équivalences phonétiques, des sous-classes d'équivalences graphiques :

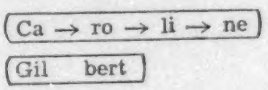
[Ka] rine, [Ca] therine

Ri [chard], [Char] les

Hen [ri], Ma [rie], du [riz], je [ris], etc.

Des rapprochements plus ou moins provoqués, des dispositions plus ou moins privilégiées, des « jeux de relations » préparent les enfants à recevoir le choc de la révélation. Nous pensons que celui qui réussit les jeux suivants est prêt à apprendre à lire :





La traduction graphique des phonèmes se dégage de comparaisons mettant en évidence leur efficacité (formellement on retrouve le principe phonologique de pertinence). Ce travail se fait au début sans ordre pré-établi, presque au hasard. Par exemple en confrontant

On isole les valeurs de « ch » et de « ar »... et nous remarquons tout de suite que si ces valeurs se conservent dans Richard et dans Marcel, « ch » perd la sienne dans Christine. C'est à l'occasion de la rencontre de ces distorsions grapho-phonologiques que nous insistons sur le fait que lire ce n'est

pas « inventer » mais « reconnaître » et que **ce qui n'a pas de sens ne doit pas être lu** même si on peut (à la rigueur) le lire.

C'est à ce stade aussi qu'utilisant systématiquement la notion de relation nous commençons implicitement l'étude de la grammaire.

Exemple : phrases à traduire en relations (variante de l'exercice à trous).

Ensemble de départ	Relation	Ensemble d'arrivée
Robert	écrit	une lettre
Rémi		le sucre
Miro		Minet
La maîtresse	aime	sur le tableau

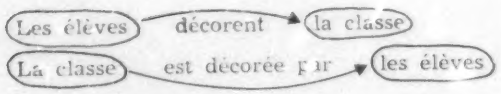
On recherche les relations possibles (principe d'intelligibilité) à partir de la vraisemblance (Miro ne peut pas écrire) et des informations dont on dispose (accessibilité du tableau, rapports habituels entre Miro et Minet, etc.).

On trace en couleurs différentes ces relations. On « analyse » ensuite certaines phrases en répartissant leurs éléments dans les colonnes. On comprendra plus tard que l'ensemble de départ est la classe des groupes-sujets, l'ensemble d'arrivée la classe des groupes compléments et que la colonne des relations correspond à la classe des groupes verbaux.

On peut très vite « raffiner » et chercher par exemple si certaines relations sont symétriques (si l'ensemble d'arrivée peut devenir ensemble de départ et vice-versa). On trouve par exemple :

et on prend au passage une certaine option sur l'attribut.

On peut chercher aussi des relations réciproques : on permute ensemble de départ et d'arrivée et on cherche une relation nouvelle qui permette de conserver le sens :



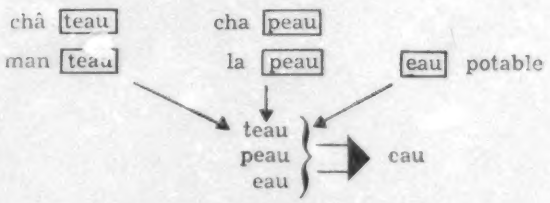
Quand on étudiera plus tard voix active et voix passive, on retrouvera de « vieilles connaissances ».

c) Apprentissage systématique et mémorisation massive

Ce problème est essentiellement celui du C.P. mais déborde largement sur les deux cours élémentaires et n'est en fait jamais définitivement résolu.

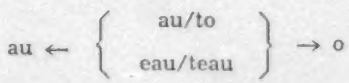
Il ne s'agit plus de comprendre (ce serait recomprendre) mais d'apprendre, de retenir et de réutiliser. L'effort est d'ordre quantitatif et du point de vue méthodologique nous conservons le dispositif précédemment exposé : recherche de classes d'équivalence phonétique et partition éventuelle en sous-classes d'équivalence graphique.

Exemple :



La valeur phonétique de t et de p est supposée connue et le mécanisme est un mécanisme de démontage : on ne dit pas, on ne fait pas penser d'abord t... eau teau, on n'y reviendra qu'après avoir découvert teau — t = eau.

En même temps on examine :



Il va presque sans dire qu'à ce niveau on ne peut plus se contenter de rencontres de hasard et qu'une certaine systématisation (progression et groupements) est nécessaire : mais toute systématisation porte le germe de l'ennui et pose la question de la motivation que, volontairement, nous n'évoquerons pas dans cette communication si ce n'est pour si-

gnaler que les mots sur lesquels nous travaillons sont proposés par les élèves (textes spontanés, textes provoqués, chasse aux mots) et que, entre 6 et 8 ans nous sommes aidés par un certain goût de l'enfant pour le rituel qui n'existe pas avant (la satisfaction du besoin de sécurité est moins intellectuelle) et disparaît ensuite avec l'éveil de la personnalité.

En « grammaire » nous continuons à faire faire ou à laisser faire toutes sortes de classements : « Ce qui va avec le », « ce qui est vivant », etc...

Par le biais des relations nous préparons la voie aux accords fonctionnels par des recherches du type suivant :

— Si on change tel mot dans cette phrase (on le met au pluriel par exemple), **qu'entend-on changer ?**

puis on écrit les deux phrases.

— Que voit-on changer ?
etc., etc.

⁂

En terminant sur des points de suspension nous voulons marquer que ce travail reste par essence une structure ouverte et nous nous contenterons pour conclure d'une remarque très banale qui nous a incités à approfondir une réflexion signalée au début : une addition peut **toujours** se traduire par une phrase contenant une conjonction de coordination (la recherche d'une somme est une opération strictement quantitative) ; il est **impossible** de « traduire » par une phrase une multiplication sans utiliser une préposition (la recherche d'un produit est une opération **à la fois** qualitative et quantitative).

Stage national, mars 1971

UNE HYPOTHESE ET SON SCHEMA D'APPLICATION

par Yvonne LE ROCH, I.D.E.N., Strasbourg

Les schémas ci-joints sont l'aboutissement de démarches de pensées complexes qui se sont dépouillées peu à peu au fur et à mesure que la recherche et l'expérimentation ont été conduites sur les terrains. Les travaux ont tenté d'éclairer la démarche de fonctionnement de la fonction symbolique en même temps que son émergence au travers de toutes les activités de l'enfant au cours de la période qui s'étend de 2 à 7 ans.

L'ensemble de ces démarches pourrait se résumer en deux grandes formes :

a) démarche de décodage des données fournies au départ par la perception et réciproquement ;

b) démarche d'encodage.

C'est ce qui a été révélé au niveau de la réflexion la plus générale.

• Si l'on met en regard la psychologie de l'enfant, on voit qu'il faut favoriser les formes du vécu et qu'il est nécessaire de faire converger à la fois l'observation de l'enfant pour en dégager les formes essentielles du vécu et les démarches qui se situent au plan général.

NOTE : C'est à ce moment que M^lle^ LE ROCH donne le symbolisme des couleurs employées dans les schémas ci-joints :

vert : l'hypothèse

rouge : hypothèse en partie confirmée

bleu : contenus

rose : ce sont aussi des contenus en relation avec les précédents et aussi en articulation avec des niveaux génétiques différents.

L'hypothèse pédagogique que nous avons construite se situe au point de rencontre des connaissances théoriques relatives à la fonction symbolique ou sémiotique chez l'enfant et le plan de l'observation du vécu de l'enfant dans ses formes essentielles.

L'hypothèse pédagogique doit donc s'appuyer sur l'existence de différents systèmes de signalisation et elle doit tenir compte de tous ces facteurs. Si l'on fait converger tous ces plans on voit que le vécu enfantin se situe à la fois dans « le faire » et dans « le dire » et dans les rapports réciproques de ces deux aspects. — Le faire et le dire se trouvent être simultanément des outils médiateurs de la communication car il est très rare que le petit enfant s'enferme en lui-même et il a toujours besoin d'avoir un témoin de sa propre activité ; par conséquent dans le vécu enfantin doivent s'inclure toutes les formes de l'affectivité et toutes les formes relationnelles.

• L'analyse de ce « faire » se situe au niveau des choses : l'observation de l'enfant en situation d'action, révèle que celui-ci se trouve le plus souvent en situation de réalisation, le premier niveau étant celui des activités sensori-motrices, qui sont soit d'exploration, soit d'expérimentation, soit de construction d'une expérience plus vaste ; c'est le **niveau des actions** dans lesquelles bien sûr, la part du moteur et du réceptif — c'est-à-dire du sensoriel — dans leurs rapports réciproques, est la plus importante.

• Un autre niveau, **c'est celui des actes** (selon WALLON ceux-ci correspondent à des niveaux d'organisation plus évolués que les actions proprement dites).

Lorsque nous avons affaire à des actes au niveau du faire, nous nous apercevons que l'action de l'enfant intègre une dimension supplémentaire par rapport aux activités sensori-motrices primitives d'exploration ou même d'expérimentation.

La synthèse des actions et des actes débouchent dans des activités de construction qui sont des fabrications enfantines (de niveaux divers) aboutissant à des réalisations manuelles.

Parallèlement à ce « faire » l'action des enfants, en prise sur les choses, se double d'un autre niveau qui est « le dire » surtout à partir du moment où l'enfant entre à l'école maternelle. Le dire et le faire sont difficiles à dissocier. En fait, le dire

accompagne « le faire » mais quelquefois il prend son autonomie. Le « dire », c'est la langue parlée, ce sont les mots. — Voir la définition du langage selon GUSDORF « c'est une fonction psychologique qui serait fondée sur la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs anatomiques et physiologiques se prolongeant en montage intellectuel pour se systématiser en un complexe exercice d'ensemble ». Derrière cette idée il en est une autre : « le langage est une fonction » par conséquent « le dire » entre dans cette fonction comme une de ses manifestations. Lorsque, à côté de « langue parlée » j'ajoute « les mots » c'est pour faire référence à une autre idée qui nous semble fondamentale... de BACHELARD (je crois ?) : « le mot joue et mime le monde avant de le signifier froidement ». Lorsqu'on parvient à une vue d'ensemble de l'emploi de la parole chez l'enfant, on s'aperçoit que ses productions révèlent des fonctions différentes d'utilisation du langage, ou de la langue, à partir de cette situation de « dire » en corrélation avec le « faire » nous allons dégager tout au moins provisoirement **les grandes fonctions du langage.**

En l'état actuel des recherches et à partir du matériel verbal rassemblé, nous avons pu classer ces différents aspects de l'utilisation de la langue par le jeune enfant.

I. - a) Accompagnement et renforcement de l'action

C'est le 1er niveau, le plus proche des activités sensori-motrices. Il est d'ailleurs naturel pour l'enfant de faire correspondre terme à terme ce qui relève d'un plan perceptif et moteur avec le registre verbal. S'il est vrai que « l'enfant parvient à découvrir, détailler, clarifier la signification par tâtonnements et ajustements progressifs », c'est sans doute au moment où il accole un registre verbal à un registre de nature sensori-motrice. Il le fait de lui-même ou par intervention éducative.

Par conséquent, ce renforcement et cet accompagnement de l'action est à la fois un processus naturel chez l'enfant mais aussi un processus que nous induisons nous-mêmes par nos conduites éducatives.

b) Induction de l'action

(Ce type de conduite peut se manifester simultanément avec les autres types de conduite). L'action est induite par les mots (ordres, consignes...) que l'enfant soit récepteur et exécuteur, soit qu'au contraire il soit émetteur et que lui-même essaie d'induire l'action des autres.

c) Constatation et description de l'action

De nombreuses productions verbales enfantines correspondent à cette fonction. Nous sommes ici au niveau de la simple transcription verbale de la perception et de l'action. La situation de constat est la plus primitive sans doute. Tantôt elle se dégage vers une situation de description ; tantôt elle reste à l'énumération des éléments constatés.

II. - a) Anticipation de l'action

Apparaissent ici au niveau du « faire » non seulement des constructions, mais surtout des représentations qui débouchent dans la construction et la représentation d'images du réel produites selon différentes techniques manuelles.

b) Formulation d'hypothèses

A ce moment-là, l'enfant est, corrélativement capable de formuler des hypothèses c'est-à-dire de se situer au niveau de l'utilisation de la langue dans l'ordre de « l'après ».

III. - Reconstitution des actions et des actes

En même temps que la fonction de représentation se développe au niveau psychologique, et de la même façon qu'il peut se situer au niveau de la prévision, c'est-à-dire dans l'ordre de l'après, l'enfant est aussi capable, au niveau de la reconstitution des actes et des actions, de manifester des conduites de récit qui montrent qu'il est apte à se situer dans l'ordre de l'avant.

Ceci est très important du point de vue de la structuration spatio-temporelle ; l'enfant devient capable de se situer dans l'ordre du temps au niveau de la langue, ce qui ne veut pas dire que tout soit corrélatif et que ce ne soit pas très difficile. La reconstitution des actions et les conduites de récit ne sont pas toujours possibles selon l'âge des enfants et sans qu'il y ait toujours d'autres supports que ceux de nature verbale.

Dans le même temps que l'enfant atteint à ces possibilités par le développement de la fonction de représentation, il entre dans la possibilité de manier les signes. Il les utilise, soit qu'il produise des images du réel très proches de la réalité, c'est-à-dire qui sont au niveau du symbole (en ce sens que l'analogie reste très grande avec le réel concret) soit qu'il évolue vers l'écriture proprement dite c'est-à-dire l'utilisation de signes correspondant à un système organisé, qu'il soit capable de les décoder et surtout de faire la démarche d'encodage, celle-ci devant être première.

LE CONCEPT DE SITUATION

Il s'agit non pas du mot mais bien du concept de situation.

Quand on regarde vivre les enfants (et les adultes) on s'aperçoit qu'il y a toujours « un être au monde » de chacun c'est-à-dire que l'être humain est en situation de faire, d'agir, de parler, de réfléchir, de méditer, de construire, de transformer. Les situations sont extrêmement variées mais l'être est en prise sur la situation. Il faut donc mettre en corrélation l'enfant en situation d'enfant à l'intérieur d'une classe et le pédagogue en situation de pédagogue à l'intérieur de cette même classe.
L'enfant est toujours en situation par référence à son propre vécu et au contenu de ce vécu. Quand il est en situation, son attention est absorbée, sa perception est mobilisée, son affectivité engagée.
Les formes que prend le vécu sont le « faire » et le « dire » dans leurs rapports réciproques et le « représenter » à la fois dans son articulation sur le « dire » mais aussi dans son articulation sur le « faire », car le « représenter » à un premier niveau est un mode de « faire ».

Le pédagogue est obligé tenant compte de ceci, de formuler lui-même des hypothèses.

1er niveaux : organisation matérielle de la classe ; recherche des motivations possibles...

Nous avons pensé que la première tâche pédagogique est la construction du milieu. Il faut construire et organiser le milieu matériel des classes de telle façon que l'enfant soit effectivement en situation vécue et non pas seulement prisonnier d'une certaine organisation matérielle ou d'un environnement.

Il faut aussi rechercher les motivations possibles, car l'enfant n'est pas au hasard en situation, il le devient parce qu'il y a à un certain niveau l'engagement de son affectivité tel qu'il se motive lui-même à faire quelque chose, c'est-à-dire à entrer en action. Pour que les motivations puissent avoir leur plein effet, le milieu lui-même doit être pourvoyeur de sollicitations c'est-à-dire qu'y soient aménagées les possibilités de déploiement d'une activité réelle, ceci ne veut pas dire que l'activité réelle de l'enfant ne puisse se situer (en fait le plus souvent) au niveau d'une situation fictive. — Il y a différents plans du vécu — et l'une des fonctions du langage est de permettre de dépasser le plan strict d'ici et du maintenant — la situation fictive donne aussi le moyen d'intégrer une autre dimension de la personnalité humaine —.

2ème niveaux : pour le pédagogue il s'agit de dépasser et d'intégrer toutes les réalisations des niveaux antérieurs c'est-à-dire de fournir des situations de « réemploi » de tout ce que l'enfant a déjà fait et produit ou acquis. Il s'agit, pour le pédagogue de structurer les passages de l'une à l'autre des formes de l'activité enfantine, car, si l'enfant fait facilement la conjonction entre le « dire » et le « faire » ou le « faire » et le « dire », il n'est pas toujours aussi naturel pour lui de passer du « dire » au « représenter » ou du « faire » à un premier niveau, au « représenter », qui **représente** (au sens fort du terme) l'utilisation et la mise en œuvre de la fonction symbolique et qui par conséquent nécessite de temps en temps des interventions pédagogiques précises. C'est pourquoi nous pensons que le pédagogue doit élaborer une pédagogie du détour, c'est-à-dire donner le moyen de recréer les conditions d'une activité réelle, concrète, mais par le canal de quelque chose qui est entièrement reconstruit. L'expérience prouve qu'il n'y a pas d'incomptabilité entre une reconstruction totale et le fait pour l'enfant de vivre malgré tout en situation naturelle.

Le résultat de notre analyse du concept de situation nous conduit à émettre l'hypothèse suivante : **la situation est elle-même l'outil intermédiaire de la communication.**

Il est bien certain que même le « faire » peut être et doit être au niveau du jeune enfant moyen de

communication, c'est le premier niveau, la parole le deviendra mais seulement si nous avons su construire les soubassements antérieurs et si nous arrivons peu à peu à faire opérer par l'enfant une transformation des outils qui sont les moyens de la communication. On pourrait faire un schéma mettant en relation les premiers outils servant à la communication, puis les outils de plus en plus élaborés.

Selon notre hypothèse on a :

au 1er niveau : ce qui relève du faire au sens large : le geste et l'attitude ;

au 2e niveau : ce qui relève du dire : une certaine forme de parole ;

au 3e niveau : le « représenter » comme outil intermédiaire de la communication, « représenter » qui se situe d'abord à un niveau proche de la représentation du réel (niveau peinture ou dessin) ou à un niveau plus évolué (écriture).

On a donc dans ces intermédiaires de la communication une progression qui reprend ces trois termes dans ce qu'il peuvent donner au niveau des activités concrètes de la classe. Si nous parlons de pédagogie du détour, c'est qu'à notre avis il est nécessaire de structurer à un certain niveau les classes, leur environnement et les interventions pédagogiques pour permettre à l'enfant des réactions qui restent naturelles et spontanées. .

PEDAGOGIE DE LA LANGUE

Nous avons considéré au niveau de la pédagogie de la langue deux formes qu'il faut structurer et étudier différemment le langage expression et le langage acquisition. En vue de préserver le vécu enfantin dans ce qu'il a de plus spontané et de plus original, nous avons pensé qu'il fallait prévoir aussi deux temps à l'intérieur des exercices de langage :

1) Le langage expression repose sur l'hypothèse qu'il est possible de libérer les forces vives qui sont dans l'enfant ; ces forces sont latentes ; il s'agit donc de découvrir les moyens qui permettront à l'enfant de les amener à se formuler ; c'est le passage de la virtualité de l'action, à l'actualisation de cette action ou de ce pouvoir. Nous avons essayé de découvrir ces moyens, mais tout en restant dans une situation de communication. C'est-à-dire de relation permanente de l'institutrice avec les enfants mais aussi des enfants entre eux. Il nous a paru nécessaire — pour que les conditions de la communication soient maintenues et en permanence utilisées — de ne pas enfermer l'enfant dans son expérience individuelle, mais de l'amener à participer à une expérience collective. Il fallait découvrir les moyens de faire que les enfants d'une même classe vivent ensemble la même expérience de façon que cette expérience soit le lieu et en même temps l'outil de l'échange. — Nous avons donc essayé de bâtir un schéma pédagogique. — Nous référant à ce que nous savons de la psychologie de l'enfant nous avons essayé de définir « les indices ». Ceux-ci sont de nature sensorielle (visuels, auditifs, tactiles, isolés ou simultanés). Ces indices ont un rôle à jouer.

Le premier temps paraît être de capter l'attention et surtout de la polariser. — Lorsqu'on essaie de faire parler les enfants on s'aperçoit que chacun fait référence à son expérience individuelle et que par conséquent il est très difficile de conduire un exercice qui sorte du bavardage. Il nous a semblé que ces indices étaient susceptibles de faire disparaître une de ces difficultés et de polariser les enfants sur une seule et même expérience.

En un deuxième temps le rôle de ces indices — après avoir polarisé l'attention et engagé l'affectivité — est de soulever un problème et en même temps de provoquer à le résoudre, sur le plan verbal cela va se traduire par la formulation d'hypothèses qui relèvent de la mise en jeu de l'imagination de chacun et en même temps de l'expérience passée de l'enfant. A ce niveau nous allons rendre à chacun des enfants ses possibilités ; au moment où chacun peut formuler ses hypothèses il a le droit de réintégrer tous ces acquis antérieurs. L'expérience prouve qu'il fait référence à ce qu'il sait déjà et que la nature et la consistance des hypothèses qu'il est capable d'émettre est fonction des connaissances qu'il possède et qu'il peut remobiliser dans l'instant et de réutiliser dans une autre situation. D'une façon générale, ces indices sont presque toujours des traces ou des marques, mais là nous cherchons à quels autres critères pourraient correspondre ces indices.

• Les indices mis en place, **il s'agit maintenant de les exploiter** c'est ce que nous appelons la construction des passages de l'indice perceptif à sa signi-

fication. Il s'agit de charger les indices de sens ; c'est à la fois une démarche de décodage et d'encodage à un autre niveau.

• **Le premier stade est celui de la constatation** : la forme de langage utilisée est celle de la description des indices. Là, se trouve un palier. Au moment de la constatation des indices il est difficile d'aller plus loin. Beaucoup d'enfants en restent là. Le pédagogue doit alors favoriser la naissance d'hypothèses qui obligent à affiner la notion d'indice. Au fur et à mesure qu'on la met en œuvre on s'aperçoit qu'elle doit répondre à des caractéristiques de plus en plus subtiles pour arriver à ce que la classe ne s'engage pas dans des impasses. Le plus souvent on constate que les enfants sont très intéressés par cet indice qui s'inscrit comme quelque chose de différent par rapport à ce qui se trouvait dans l'environnement de la classe et, que, pris par cette situation, ils ne dépassent pas ce stade.

• **Le deuxième stade est celui des actions.** — Il s'agit donc de concevoir les indices de telle façon qu'ils arrivent, non seulement à capter l'attention de l'enfant, mais à faire naître des hypothèses se situant au niveau verbal. Nous passons au stade des actions. L'âge des enfants doit permettre la vérification des hypothèses par les actions. Nous enclenchons une nouvelle forme d'utilisation de la langue, nous arrivons à écarter les suppositions fausses et à renforcer la seule hypothèse possible, le sens se trouvant confirmé par l'action ; quelque chose se construit par la mise en relation du « faire » et du « dire ». On débouche sur une situation qui s'est construite de proche en proche et qui intègre l'événement qui avait laissé des traces ou des marques. Cet événement s'est situé dans un temps antérieur ; l'enfant n'y a pas assisté. Il le reconstitue et on débouche sur un complexe qui met en relation des éléments très différents. Plusieurs solutions sont alors possibles : où on en reste là si l'imagination des enfants est satisfaite ou bien s'introduit — **une phase de dépassement des indices,** soit que de nouveaux indices s'intègrent à l'action, que de nouveaux événements s'introduisent, que la situation se transforme et rebondit parce que le « faire » ou le « représenter » sont intervenus.

C'est dire que la phase de dépassement se trouvera toujours située quelque part dans le déploiement de la vie de la classe, tantôt en succession directe avec l'exploitation, tantôt dans une phase décalée par rapport à l'induction de la situation.

2) Langage-acquisition — à un autre moment de la vie de la classe, interviennent les exercices dits de langage-acquisition (M^lle^ LE ROCH rappelle qu'elle exerce dans un département où tous les enfants ne connaissent pas la langue française au départ), — cette nécessité apparaît d'ailleurs dans tous les milieux, étant donné l'âge des enfants **(notre but est à la fois d'enrichir le vocabulaire et de structurer la langue).**

a) Enrichissement du vocabulaire, — nous avons pensé l'étudier à un plan quantitatif et à un plan qualitatif.

Sur le plan quantitatif il s'agit d'accroître le nombre de mots connus.

Sur le plan qualitatif il s'agit d'obtenir la précision de l'expression et l'adaptation du vocabulaire à la situation.

b) Structuration de la langue. Il est ici nécessaire de créer certaines structures, d'entraîner l'enfant à les employer et, pour celles qu'il emploie déjà, à les utiliser de façon plus aisée et presque automatique, car en définitive il faut que certains automatismes soient montés, que la libération de l'expression de la pensée et du vécu lui-même puisse se faire dans les meilleures conditions. Ces deux plans aboutissent à élargir les connaissances puisque une langue véhicule une civilisation et que tout progrès dans l'acquisition de la langue se situe également sur un plan beaucoup plus vaste.

Les moyens : C'est avant tout l'importance accordée au codage des consignes — au moment où nous essayons de faire de « l'acquisition de la langue » nous joignons deux finalités : tout en essayant d'accroître le capital verbal des enfants nous tentons de leur faire prendre sous une forme qui demeure légère la mesure des contraintes d'une langue.

D'autre part nous voudrions obtenir que les interventions de l'institutrice sur le plan verbal soient limitées le plus possible. C'est pourquoi nous avons fait un travail de recherche sur le « codage des consignes » à l'intérieur des exercices dits de « langage-acquisition ». Ensuite nous avons essayé de

définir un certain nombre de « temps articulés entre eux à l'intérieur de la conduite de l'exercice proprement dit, étant donné que le décodage des consignes fait partie de la règle du jeu (et qu'à l'école maternelle cela reste un jeu).

1er temps : Motivation et induction. — C'est le temps de décodage des consignes et de la découverte de la règle du jeu, d'utilisation de la structure ; ce temps est plus ou moins long selon l'âge des enfants et selon la façon dont les consignes sont codées (l'étude est ici en cours).

2e temps : Temps de tâtonnement. — Comme nous ne voulons pas imposer a priori la tournure à faire utiliser, nous essayons, par le moyen du codage des consignes et par la découverte de la règle du jeu, d'amener l'enfant à découvrir lui-même cette tournure. Petit à petit, les formes à employer se mettent en place progressivement avec le minimum d'interventions de l'institutrice sur un temps d'explication (car l'explication nous paraît nuire à l'action).

3e temps : Temps de renforcement, une fois que la tournure est découverte, **et de complication** soit de la forme, soit de l'usage. Il est important que l'attention reste en éveil et souvent — à ce niveau — il faut introduire des modifications à la règle, c'est-à-dire d'autres codages, mais articulés sur les premiers à l'intérieur d'un même exercice.

4e temps : Temps de fonctionnement et d'ouverture. — Au niveau de tout ce qui est apprentissage de la langue — comme de tous les exercices — il faut prévoir des situations de réemploi des acquis, car un acquis qui demeure passif n'atteindrait ni toute sa valeur ni toute sa portée. Il faut donc prévoir ces temps de fonctionnement mais aussi d'ouverture, afin que ces exercices de « langue-acquisition » débouchent sur d'autres types d'exercices de langue-acquisition, que la situation d'acquisition soit considérée comme un moyen de faire rebondir la situation d'expression (elle se trouve donc à l'articulation entre deux situations d'expression) ou bien qu'elle débouche elle-même sur un exercice de langue d'une autre nature et d'un autre type (par exemple : exercice de langue écrite proprement dite, soit sur d'autres formes du « faire » ou du « représenter »). La situation d'acquisition est toujours comme un temps intermédiaire entre deux situations d'expression. C'est dire que nous privilégions la situation d'expression étant donné l'âge des enfants ; cependant nous pensons que pour que l'expression se libère de mieux en mieux, l'enfant doit posséder un certain nombre de structures.

• **Comment avons-nous essayé de détecter les structures à faire utiliser ?** Nous avons essayé de faire un inventaire à partir de faits de langage enfantin, des carences dans l'utilisation des structures. Nous avons fait un relevé des tournures de la langue française. Il y a donc ici toute une série d'exercices à faire faire pour que l'enfant mémorise ces tournures : (exemple : en français on dit : « demander quelque chose à quelqu'un », — en alsacien : « **demander quelque chose quelqu'un** »). Passer de l'un à l'autre est chose difficile parce que certains moules acquis très tôt résistent à l'intervention d'autres moules. L'exercice de langage acquisition tel qu'il est conçu ici débouche sur un autre type d'exercice de langage que nous avons essayé de pratiquer et de définir : c'est l'exercice structural proprement dit : à l'école maternelle il se ramène à des jeux de règles qui sont structurés du point de vue de la règle, mais qui ne sont pas aussi stricts, dans leur conduite ni dans leur conception, que l'exercice structural.

RESUME DES SCHEMAS DIRECTEURS DE L'HYPOTHESE PEDAGOGIQUE

Cette hypothèse pédagogique s'appuie sur un substrat d'hypothèses de niveaux divers. Nous devons tenir compte du stade de développement auquel est parvenu l'enfant, des niveaux de développement en tenant compte pour chacun des enfants qui nous sont confiés du niveau où il se trouve de par ses acquis antérieurs.

Nous pensons qu'il y a des « pouvoir faire » et des « savoir faire » primitifs sur lesquels s'appuie tout le reste. Viennent ensuite les fonctionnements perceptifs et moteurs qui doivent se trouver bien structurés avant que puissent s'effectuer des actions d'autre niveau.

Pour nous, le plan moteur, c'est le développement de la motricité générale, des motricités spécifiques, et tout ce qui relève aussi des repérages dans l'espace, car la motricité y est engagée.

Sur le plan perceptif (d'ailleurs inséparable du plan moteur) nous placerons tout ce qui relève des activités de déchiffrage des messages, c'est-à-dire l'activité de décodage, la détection des indices, leur identification (comparaison, identification, reconnaissance) et les démarches probabilistes vers le sens.

On parvient alors **à l'activité symbolique** qui se situe à des degrés divers (la fonction symbolique est une fonction qui évolue au fur et à mesure qu'elle se développe) et dépose à chaque niveau des structures sur lesquelles elle s'appuie pour progresser. C'est ici la fonction sémiotique en acte, soit dans l'encodage et le décodage qui culminent bien sûr dans la fonction de représentation.

Un autre niveau d'hypothèse **fait intervenir l'intégration des acquis** : au fur et à mesure que se mettent en œuvre ces différents plans, l'enrichissement du bagage primitif (« savoir faire » et « pouvoir faire » primitifs) s'accroît. Peu à peu on débouche **sur la connaissance**. Les trois grandes fonctions « parler - dessiner - écrire » restituent le « dire » et le « faire » sous différentes formes. Nous retrouvons enfin le schéma général de l'articulation des activités entre elles :

L'expression c'est-à-dire la situation de vie, au départ.

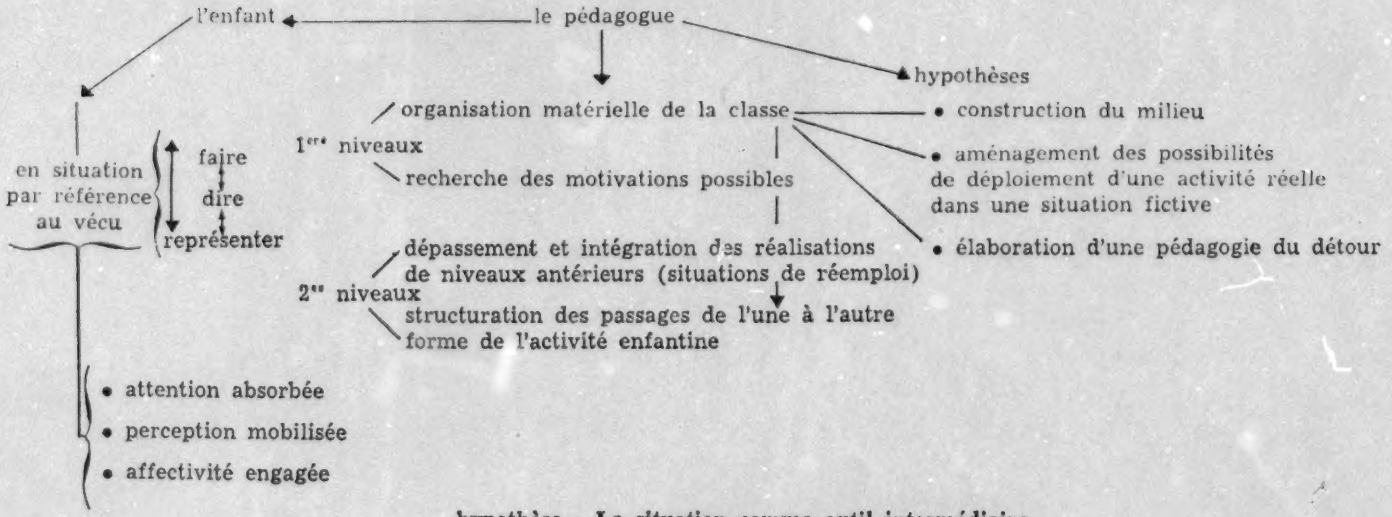
Les situations d'acquisition et d'apprentissage même si l'on conçoit l'apprentissage comme un concept nouveau.

Les situations de fonctionnement, qui s'ouvrent à nouveau sur des situations d'expression c'est-à-dire de nouvelles situations de vie.

⁂

Document à usage interne
des établissements chargés d'expérience

Le concept de SITUATION

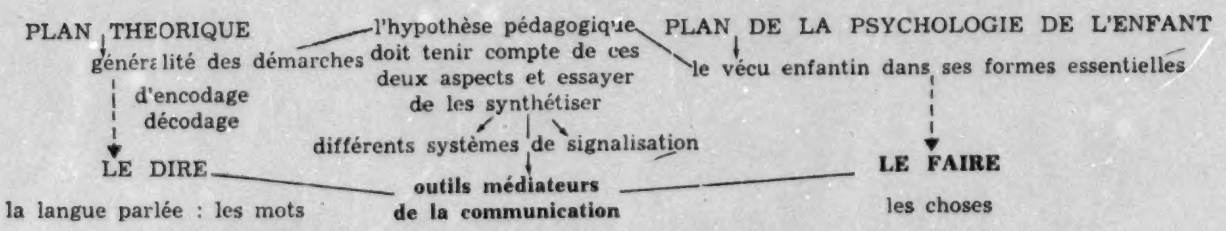


hypothèse **La situation comme outil intermédiaire de la communication**

Mlle Y. Le Roch,
I.D.E.M., Strasbourg

Document à usage interne
des établissements chargés d'expérience

PEDAGOGIE DE LA LANGUE ORALE



nature du dire

la langue parlée : les mots

les fonctions du langage

I
- accompagnement et renforcement de l'action
- induction de l'action (ordres, consignes...)
- constatation, description — transcription verbale de la perception et de l'action

II
- anticipation de l'action
- formulation des hypothèses — prévision — **ordre de l'après**

III
- reconstitution des actions, des actes — conduites du récit — **ordre de l'avant**

nature du faire

les choses

situations de réalisation

- actions — activités sensori-motrices d'exploration, d'expérimentation
- actes — organisation de l'action à un niveau supérieur

construction

fabrication — réalisations manuelles diverses

représentation

utilisation de signes
- images du réel
- écriture

produits selon différentes techniques

Mlle Y. Le Roch,
I.D.E.M., Strasbourg

324

LANGAGE-EXPRESSION

hypothèse : possibilité de libérer les forces vives mais latentes en l'enfant et les amener à se formuler

moyens mis en œuvre

les INDICES

nature

sensorielle { visuelle / auditive / tactile

traces → marques

rôle

1er temps { • capter l'attention / • la polariser

2e temps { • soulever un problème / • provoquer à le résoudre / • formuler des hypothèses { mise en jeu de — l'imagination — l'expérience

EXPLOITATION construction des passages de l'indice perceptif à sa signification

stade de la CONSTATATION → description des indices
naissance des hypothèses

stade des ACTIONS → vérifications { • écarter les suppositions fausses / • renforcer l'hypothèse possible
confirmer le sens

débouché sur la situation qui intègre l'événement

DEPASSEMENT → { le faire / par, dans / le représenter

nouveaux indices - nouveaux événements - transformation de la situation et rebondissement

LANGAGE-ACQUISITION

Document à usage interne
des établissements chargés d'expérience

Buts

enrichir le vocabulaire | **structurer la langue**

plan quantitatif | plan qualitatif

accroisement du nombre des mots connus | précision et adaptation du vocabulaire à la situation | création et entraînement a l'utilisation aisée de certaines structures

élargissement des connaissances

moyens

importance accordée aux codages des consignes

motivation

temps d'induction → décodage des consignes
découverte de la règle du jeu

temps de tâtonnement → mise en place progressive des formes à employer

temps de renforcement et de complication
mobilisation de l'attention
modification de la règle
→ de la forme
→ de l'usage

temps de fonctionnement et d'ouverture → exercices de langue d'une autre nature et d'un autre type

M^lle Y. Le Roch,
I.D.E.M., Strasbourg

Document à usage interne
des établissements chargés d'expérience

Résumé des schémas directeurs de l'hypothèse pédagogique

Fonctionnement de pouvoir
et savoir-faire primitifs

- **perceptifs**

Déchiffrage des messages - activité de décodage
Détection des indices - identification
Démarche probabiliste vers le sens

- **moteurs**

motricité générale
motricités spécifiques
repérage dans l'espace

- **symboliques**

fonction sémiotique en acte : encodage - décodage
fonction de représentation

intégration des acquis
ouverture sur la connaissance
enrichissement du bagage primitif

PARLER
DESSINER
ECRIRE

expression
situation de vie au départ
acquisitions
apprentissage
fonctionnement - expression
nouvelle situation de vie

Mlle Y. Le Roch,
I.D.E.M., Strasbourg

A l'heure où nous mettons sous presse, les équipes nationales poursuivent activement leurs travaux.

De nouvelles hypothèses d'action sont mises à l'épreuve sur les terrains. Chacune d'elles constitue un « nœud » dans le réseau d'ensemble qui nous est commun. Chacun de ces nœuds pourrait être considéré comme l'un des « traits pertinents » d'une pédagogie rénovée du langage et de la langue au niveau des enfants de deux à sept ans. L'ensemble de ces traits pourrait alors constituer un « MODELE INDUCTEUR » dynamique **et** rationnel **susceptible d'orienter, sans les figer, de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes, de nouvelles relations, de nouvelles procédures et stratégies pédagogiques dans le sens d'une rénovation en profondeur dont nous pourrions apprécier, évaluer les effets.**

Marguerite LAURENT-DELCHET

Dépôt légal n° 5082 - 3° trim. 1974 - Imp. BIALEC, Nancy

Les publications de l'I.N.R.D.P.

(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)

sont diffusées par le S.E.V.P.E.N. à

AJACCIO - C.D.D.P. : avenue Pugliesi-Conti - 20000 Ajaccio
ALBI - C.D.D.P. : Centre administratif, rue du Général-Giraud - 81010 Albi Cedex
ALENÇON - C.D.D.P. : Cité administrative, place Bonet - 61013 Alençon
AMIENS - C.R.D.P. 33, rue des Minimes - B.P. 348 G - 80026 Amiens Cedex
ANGERS - C.D.D.P. : 9, rue Grandet - 49000 Angers
ANGOULÊME - C.D.D.P. : 1, rue Vauban - 16017 Angoulême
ARRAS - C.D.D.P. : 39, rue aux Ours - 62022 Arras
AUCH - C.D.D.P. : rue Boissy-d'Anglas - 32007 Auch
AVIGNON - C.D.D.P. : 8, rue Frédéric-Mistral - 84000 Avignon
BEAUVAIS - C.D.D.P. : 22, avenue Victor-Hugo - B.P. 321 - 60030 Beauvais Cedex
BESANÇON - C.R.D.P. : 16 et 17, rue Ernest-Renan - B.P. 1153 - 25003 Besançon Cedex
BORDEAUX - C.R.D.P. : 75, cours d'Alsace-Lorraine - 33075 Bordeaux Cedex
BOURG-EN-BRESSE - C.D.D.P. : 6, rue Jules-Ferry - 01000 Bourg-en-Bresse
BOURGES - Antenne du C.R.D.P. : 9, rue Edouard-Branly - 18000 Bourges
BREST - C.D.D.P. : 108, rue Jean-Jaurès - 29200 Brest
CAEN - C.R.D.P. : 21, rue du Moulin-au-Roy - 14034 Caen Cedex
CAHORS - Antenne du C.R.D.P. : Cité Administrative - quai Cavaignac - 46000 Cahors
CARCASSONNE - C.D.D.P. : 56, avenue du Docteur-Henri-Goût - 11012 Carcassonne
CHALONS-SUR-MARNE - Section du C.R.D.P. : Cité administrative - 51036 Châlons-sur-Marne Cedex
CHAUMONT - C.D.D.P. : 20, rue Haeusler - 52000 Chaumont
CHARLEVILLE/MEZIERES - C.D.D.P. : 18, rue Voltaire - 08100 Charleville/Mézières
CLERMONT-FERRAND - C.R.D.P. : 15, rue d'Amboise - 63037 Clermont-Ferrand
DIGNE - C.D.D.P. : Ancien lycée de jeunes filles - place des Cordeliers - 04000 Digne
DIJON - C.R.D.P. : Campus universitaire de Montmuzart, boulevard Gabriel - B.P. 490 - 21013 Dijon Cedex
FOIX - C.D.D.P. : 31 bis, avenue du Général-de-Gaulle - 09008 Foix
FORT-DE-FRANCE (Martinique) - C.D.D.P. : 49, rue Victor-Sévère - 97200 Fort-de-France
GAP - Antenne du C.R.D.P. : 4, avenue du Maréchal-Foch - 05000 Gap
GRENOBLE - C.R.D.P. : 11, rue du Général-Champon - 38031 Grenoble Cedex
LAON : C.D.D.P. : 27, rue Ferdinand-Thuillard - impasse de l'Église - 02000 Laon
LA ROCHELLE - C.D.D.P. : rue de Jéricho - 17000 La Rochelle
LE MANS - C.D.D.P. : 31, rue des Maillets - 72000 Le Mans
LILLE - C.R.D.P. : 3, rue Jean-Bart - 59046 Lille Cedex
LIMOGES - C.R.D.P. : 44, rue Gay-Lussac - 87031 Limoges Cedex
LYON - C.R.D.P. : 47-49, rue Philippe-de-Lassalle - 69316 Lyon Cedex 1
MARSEILLE - C.R.D.P. : 55, rue Sylvabelle - 13291 Marseille Cedex 2
MENDE - C.D.D.P. : 12, avenue du Père Coudrin - 48000 Mende
MONTAUBAN - C.D.D.P. : 9, rue du Fort - 82000 Montauban
MONT-DE-MARSAN - C.D.D.P. : Cité Galliane, avenue Cronstadt - 40000 Mont-de-Marsan
MONTPELLIER - C.R.D.P. : allée de la Citadelle - 34064 Montpellier Cedex
NANCY - C.R.D.P. : 99, rue de Metz - 54000 Nancy
NANTES - C.R.D.P. : 17, rue Gambetta - B.P. 1001 - 44036 Nantes Cedex
NEVERS - C.D.D.P. : École du Château - 58000 Nevers
NICE - C.R.D.P. : 117, rue de France - 06000 Nice
NIMES - C.D.D.P. : 10, Grand'Rue - 30000 Nîmes
NIORT - C.D.D.P. : 1, rue Jules Ferry - 79000 Niort
ORLEANS - C.R.D.P. : 55, rue Notre-Dame-de-Recouvrance - 45012 Orléans Cedex
PARIS - C.R.D.P. : 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Librairie : 13, rue du Four - 75270 Paris Cedex 06
PAU - C.D.D.P. : Villa Nitot - avenue Nitot - B.P. 299 - 64016 Pau
PERPIGNAN - C.D.D.P. : 24, rue Emile-Zola - 66020 Perpignan Cedex
POINTE-A-PITRE (Guadeloupe) - C.D.D.P. : rue du Gouverneur-Félix-Eboué - 97154 Pointe-à-Pitre
POITIERS - C.R.D.P. : 6, rue Sainte-Catherine - 86034 Poitiers Cedex
REIMS - C.R.D.P. : 47, rue Simon - B.P. 387 - 51063 Reims Cedex
RENNES - C.R.D.P. : 92, rue d'Antrain - B.P. 158 - 35003 Rennes Cedex
RODEZ - C.D.D.P. : ENI - 12, rue Sarrus - 12000 Rodez
ROUEN - C.R.D.P. : 2, rue du Docteur Fleury - 76130 Mt-St-Aignan
Adresse postale : Cedex 303 - 76041 Rouen Cedex
SAINT-DENIS (La Réunion) - C.D.D.P. - 97489 Saint-Denis
SAINT-ETIENNE - C.D.D.P. : 16, rue Marcellin-Allard - 42000 Saint-Etienne Cedex
STRASBOURG - C.R.D.P. : 5, quai Zorn - B.P. 279/R7 - 67007 Strasbourg Cedex
TARBES - C.D.D.P. : rue Georges-Magnoac - B.P. 205 - 65013 Tarbes
TOULOUSE - C.R.D.P. : 3, rue Roquelaine - 31069 Toulouse Cedex
TOURS - C.D.D.P. : 1, rue Gutenberg - 37000 Tours
TROYES - C.D.D.P. : 1, rue Begand - 10014 Troyes Cedex
VALENCE - C.D.D.P. : "Ancienne Préfecture", place Le Cardonnel - B.P. 498 - 26010 Valence

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUES

SERVICE D'ÉDITION ET DE VENTE
DES PUBLICATIONS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
29, RUE D'ULM
75 230 PARIS CEDEX 05

Le n° 65 de la collection « RECHERCHES PEDAGOGIQUES » rend compte des recherches conduites à l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques au niveau pré-élémentaire. (Responsable : Marguerite LAURENT-DELCHET) sur le développement du langage et la maîtrise de la langue chez les enfants de 4 à 6 ans.

Ces recherches s'inscrivent dans une perspective qui dépasse une simple pédagogie de compensation pour viser à la transformation des potentialités présentes chez tout enfant en capacités ou efficiences toujours vérifiables. Cette perspective se définit contre toute idéologie des « dons » ou « aptitudes » qui ne sont somme toute que des valeurs postulées arbitrairement.

Cet ouvrage regroupe en trois parties distinctes un ensemble de travaux articulés en fonction de finalités clairement explicitées :

— réduction des différences par le développement des capacités verbales ;

— émancipation de tous les enfants par l'ouverture à la vie relationnelle, l'exercice de l'initiative et de l'autonomie.

C'est sur ces deux vecteurs convergents que sont recherchés, au plan de la pratique, les moyens d'armer l'intelligence des enfants, leur imagination, leur liberté.

Dans la première partie de l'ouvrage, M. LAURENT-DELCHET fait apparaître l'organigramme, la problématique, la finalité et les objectifs d'une recherche de type opérationnel dans laquelle les pédagogues sont directement impliqués.

La seconde partie regroupe trois rapports de recherche en interdisciplinarité :

— nouveaux réseaux de communication à l'Ecole Maternelle (Conseil scientifique : Janine BEAUDICHON - Laboratoire de Psychologie génétique, Paris-Descartes) ;

— mise en place du système phonologique chez des enfants de 4 à 6 ans (Conseil scientifique : Jeanne MARTINET - Laboratoire de linguistique appliquée, Paris-Descartes) ;

— hypothèses d'action pédagogique (Yvonne LE ROCH - I.D.E.N. Strasbourg).

Chacun des documents présentés dans la troisième partie représente un « repère » sur l'itinéraire suivi par les équipes pré-élémentaires pour cerner leurs objectifs, affiner et ponctualiser leurs hypothèses d'action en fonction de leur hypothèse globale de départ.

Ce dossier qui reste ouvert amorce un processus de rénovation au plan de la pratique pédagogique et remet en question la pédagogie du LANGAGE et de la LANGUE au niveau de l'Ecole Maternelle.

Brochure n° 2385